This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

BKA
M57

Digitized by Google

Library
of the
University of Wisconsin

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Abhandlungen
herausgegeben von der
Gesellschaft für deutsche Sprache in Zürich.
VIII.

Die
Sprache des Kindes.

Von

Dr. E. F. W. Meumann,
Professor an der Universität zu Zürich.

ZÜRICH.
DRUCK UND VERLAG VON ZÜRCHER & FURRER.
1903.

Digitized by Google

Digitized by Google

85173
MAY 2 1905

BKA
·M57

Die Sprache des Kindes.

Das Jahrhundert des Kindes hat man unsere Zeit genannt und diese Bezeichnung ist nicht ungerechtfertigt. Denn bisher wenigstens hat keine menschliche Generation sich so viel mit der Fürsorge für das heranwachsende Geschlecht beschäftigt und ihm so viel theoretische Forscherarbeit gewidmet, wie die gegenwärtige. Dass man nun für das leibliche und geistige Wohl der Kinder und ihre Erziehung bemüht ist, erscheint den meisten Menschen selbstverständlich; aber warum es eine Wissenschaft vom Kinde geben müsse, ist nicht ebenso einleuchtend. Vielleicht begreift man noch, dass der Körper des Kindes eine Erforschung verdient, dass es eine Physiologie, eine Pathologie und Therapie des Kindes geben muss, weil das physische Leben des Kindes einer ganz besonders behutsamen Wartung und Pflege bedarf und zahlreichen spezifischen Erkrankungen ausgesetzt ist, von denen der erwachsene Mensch verschont bleibt; aber sein Geist und seine Sprache? Sind diese nicht damit ausreichend gekennzeichnet, dass man sie als unentwickelt und in diesem Sinne einfach und unbedeutend bezeichnet? Vielleicht erscheinen sie so den Praktikern der Kinderstube, für den Forscher sind sie weder das eine noch das andere. Nicht einfach, sondern die Sprache und das Geistesleben des Kindes geben Anlass zur Aufstellung einer Anzahl schwierigster Probleme der Sprachforschung und der Entwicklungspsychologie; nicht unbedeutend, denn in den ersten Geistesregungen des Kindes, die sich uns in seinem Lallen und in verstümmelten Worten kundgeben, steckt eine erstaunliche Geistesarbeit und eine nicht minder bedeutende physische Leistung. Wir dürfen uns daher nicht

Digitized by Google

wundern, dass die verschiedensten Zweige der Wissenschaft sich der Kinderforschung bemächtigt haben und dass die Literatur, die sich mit dem kindlichen Geistesleben und der kindlichen Sprache beschäftigt, so sehr angewachsen ist, dass fast nur noch der Spezialforscher sie zu beherrschen vermag. Ich habe am Schlusse dieser Arbeit die wichtigsten Schriften zur Kindersprache zusammengestellt und zähle dort vierunddreissig Schriften und Werke auf, die sich allein mit der kindlichen Sprache oder irgendwelchen mit ihr mittelbar zusammenhängenden Problemen beschäftigen, und beschränke mich dabei noch auf die Hauptschriften. Es hat natürlich zunächst pädagogischen Wert, wenn wir die Schwierigkeiten kennen, die der kindliche Geist und der kindliche Organismus überwinden muss, um in den Besitz der Sprache zu gelangen. Wir können leichter unterstützend und korrigierend eingreifen, aber auch uns vor ungerechtfertigten Erwartungen und Anforderungen hüten, wenn wir die Gesetze des natürlichen Entwicklungsganges der kindlichen Sprache kennen. Sodann aber knüpfen sich auch rein wissenschaftliche Interessen an dieses Studium an. Es entwickelt sich ja in jedem Kinde eine Sprache sozusagen unter unsern Augen; sollten sich da nicht aus der Erforschung dieses Entwicklungsprozesses der kindlichen Sprache Aufschlüsse gewinnen lassen über die Sprachentwicklung und ihre Gesetze im allgemeinen? Ganz besonders verlockend erscheint hierbei die Anwendung des bekannten biogenetischen Grundgesetzes, das zuerst Haeckel in dieser Form ausgesprochen hat: Das Individuum durchläuft in abgekürzter Form die Entwicklung der Gattung. Trifft dies Gesetz auch für die Sprachentwicklung des Kindes zu? Und wenn es zutrifft, warum sollten aus den Stufen und Stadien, den sprachbildenden Prozessen der Kindersprache nicht auch gewisse Rückschlüsse erlaubt sein auf die Entwicklung der Sprache der menschlichen Gattung? Wenn sich zahlreiche Analogien in dem Lautvorrat des Kindes und seinen ersten Wortbedeutungen mit der Sprache primitiver Völker nachweisen lassen, so wird die Kindersprache den Völkerpsychologen interessant. Und nicht nur der Völkerpsychologie, auch der allgemeinen Psychologie bietet die sprachliche Entwicklung des Kindes ein wichtiges Material zur Lösung fundamentaler Fragen, und wir sehen daher, dass sich gewisse allgemeine Gegensätze, welche die heutige Psychologie be-

Digitized by Google

herrschen, auf diesem engern Arbeitsfelde wiederholen. Vor allem kommt dabei in Betracht der immer noch nicht abgeklärte Gegensatz einer mehr nativistischen und einer empiristischen Auffassung des Seelenlebens im allgemeinen. Bringt das menschliche Individuum gewisse fundamentale psychische Leistungen als angeborene, vererbte Dispositionen oder Anlagen mit zur Welt, aus deren spontaner Entfaltung die artikulierte Sprache entsteht, oder wird es dabei mehr von seiner Umgebung und den äussern Verhältnissen bestimmt, in die seine Geburt es hineinversetzt, so dass es sich im wesentlichen anpassend, aneignend und nachahmend verhält?

Ein anderer Gegensatz betrifft mehr die Methode der psychologischen Forschung, deren Verschiedenheiten sich ebenfalls in der Untersuchung der kindlichen Sprache geltend machen müssen. Wir leiden heutzutage noch immer unter einer mehr logisch gerichteten Psychologie, die an Stelle der Beobachtung der wirklichen Vorgänge des Seelenlebens und seiner Äusserungen logische Überlegungen darüber setzt, wie man sich die Sache am einfachsten zu denken habe. Dieser Standpunkt des vernünftigen Raisonnements wird zwar gegenwärtig durch die rein empiristische Psychologie allmählich verdrängt. Seine Vertreter sind aber noch keineswegs ausgestorben und der Einfluss einer logisch konstruierenden Psychologie hat sich gerade in der Bearbeitung der kindlichen Sprache in verhängnisvoller Weise geltend gemacht. Denn hierbei wird die blosse vernünftige Überlegung beständig Gefahr laufen müssen, das kindliche Seelenleben und seine sprachlichen Äusserungen nach Analogie der Vorgänge beim erwachsenen Menschen zu deuten; damit wird aber gerade die schwierigste Arbeit versäumt, die uns auf diesem Gebiet obliegt! Sie besteht darin, dass wir uns ein einfacheres Seelenleben und einen unendlich viel einfacheren sprachlichen Mechanismus, als derjenige des Erwachsenen ist, verständlich machen müssen. Dem gegenüber vertritt die Psychologie der Beobachtung die Ansicht, dass wir auf einem Untersuchungsfelde, das uns so sehr entrückt ist wie die ersten Entwicklungsjahre des Kindes, keinen Schritt tun dürfen, der sich nicht auf ein umfassendes Material an Beobachtungen stützt.

Daher liegt der Schwerpunkt der Erforschung der kindlichen Sprache unzweifelhaft in den einzelnen Beobachtungen und in dem statistischen Material, das bisher an einzelnen Kindern und an

Digitized by Google

Gruppen von Kindern, wie etwa in einem Kindergarten oder einer Schulklasse, gesammelt wurde, und ich möchte zum Beginne meiner Ausführungen zuerst einmal einen kurzen Überblick über die Methoden unserer heutigen Erforschung der kindlichen Sprache zu geben versuchen und zugleich die Entstehung dieser Methoden mit ein paar Worten erläutern.

Methoden der Erforschung der Kindersprache.

Wir können bei der Erforschung der kindlichen Sprache fast ganz absehen von den Arbeiten der grossen Sprachforscher des vorigen Jahrhunderts, eines Wilhelm von Humboldt, Max Müller, Heyse und anderer, weil sie sich teils mehr gelegentlich über die kindliche Sprache äussern, teils mit unzureichendem Tatsachenmaterial arbeiten. Wie wenig die Beobachtung der wirklichen Sprachentwicklung des Kindes speziell von Max Müller geschätzt wurde, beweist der Spott, den er gelegentlich über die moderne Kinderstuben-Psychologie geäussert hat; auch die Beobachtungen älterer Psychologen von John Locke an, der als erster unter den neueren Philosophen der Entwicklung der Kinderseele Beachtung schenkte, bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts haben kaum noch Bedeutung für uns. Weder die mächtigen pädagogischen Bewegungen des 18. Jahrhunderts von Rousseau bis zu den Philanthropen und Pestalozzi, noch das Aufblühen der „Erfahrungs-Seelenkunde" am Ende des 18. Jahrhunderts brachte der Kinderpsychologie eine Besserung ihrer Lage. Einsam steht in dieser Zeit der Deutsche Dietrich Tiedemann mit seiner längere Zeit in der deutschen Originalausgabe verlorenen Schrift „Die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern" 1787, in welcher sich einige Bemerkungen über die kindliche Sprache finden. Dagegen kommen entschieden in Betracht manche Beobachtungen und Reflexionen der neuern Sprachphilosophen, namentlich die Arbeiten von Lazarus und Steintal. Insbesondere Lazarus hat im 2. Bande seines Lebens der Seele (3. Auflage 1885) unter dem Titel „Geist und Sprache" eine monographische Behandlung der Sprache und ihrer Entwicklung gegeben, die auch für unsere Fragen noch immer Bedeutung hat und auf die wir wiederholt zurückgreifen müssen.

Wichtiges Material enthalten auch die Beobachtungen einiger darwinistischer Schriftsteller, insbesondere die biographische Skizze,

Digitized by Google

die Darwin selbst von einem seiner Enkelkinder gegeben hat und das bekannte Werk von Romanes „Die geistige Entwicklung beim Menschen". Unsere eigentliche Stütze können aber nur direkte Beobachtungen der kindlichen Sprachentwicklung sein, die an bestimmten Individuen unter genauer Kontrolle aller Umstände längere Zeit hindurch ununterbrochen ausgeführt worden sind. Für die Methode der Beobachtung des Kindes und insbesondere seiner sprachlichen Entwicklung wurden in mehrfacher Hinsicht vorbildlich die in den sechziger Jahren herausgegebenen Arbeiten von Lindner und Preyer. Namentlich Preyer zeigte zuerst, dass nur die Arbeiten solcher Beobachter allen Anforderungen genügen können, welche sich die vollständige Überwachung des einzelnen Kindes in allen Stadien seiner sprachlichen Entwicklung zur Aufgabe machen. Der Beobachter muss über das betreffende Kind Protokoll führen, er muss in seinem Protokolle jeden neu auftretenden Sprachlaut des Kindes, jeden sprachlichen Erwerb überhaupt aufzeichnen und möglichst genau seinen Ursprung feststellen. Es muss sich, wenn irgend möglich, nicht nur der Forscher selbst, sondern auch jede Person der Umgebung an der Kontrolle beteiligen, damit womöglich jeder äussere Anlass festgestellt werden kann, der das Kind zu der Annahme eines Wortes bestimmt hat. In dieser Weise führte Preyer über seinen Sohn Axel während 18 Monaten Tagebuch. Die Methode Preyers ist in mehr oder minder vollständiger Weise durchgeführt worden von Lindner und Taine, die beide die Entwicklung eines Knaben und eines Mädchens überwachten, von Wundt, der zwei seiner Kinder 16 Monate lang kontinuierlich beobachtete, von Wilhelm Ament, Oltuszewski, Gale u. a. m.

Es soll nun hiermit durchaus nicht gesagt sein, dass wir ausschliesslich solche Tagebücher verwenden dürften, die längere Zeit hindurch über die sprachliche Entwicklung eines Kindes Bericht erstatten. Wir können vielmehr auch einzelne Beobachtungen verwenden, wenn die näheren Umstände, unter denen eine sprachlich interessante Äusserung des Kindes beobachtet wurde, möglichst genau angegeben sind. Es kommt daher für die Beurteilung der sprachlichen Entwicklung des Kindes neben jenen schon genannten Hauptwerken eine Menge sekundärer Literatur in Betracht, der wir zum Teil wichtige Aufschlüsse über einzelne Probleme der

Digitized by Google

Kindersprache verdanken. Zu dieser sekundären Literatur rechne ich die Aufzeichnungen von Taine, Perez, Compayré, Egger und Gabriel Deville in Frankreich, ferner einige Mitteilungen von Sully und Francis Warner in England, ebenso gelegentliche Beobachtungen von Luigi Ferri, von Strümpell, von Agathon Keber, Sikorsky, Rzesnizek u. a. (vergl. das Literaturverzeichnis am Schlusse dieser Schrift).

Es haben sich nun gegenwärtig bestimmte Methoden herausgebildet, mit denen unsere neueren Psychologen, Pädagogen uud Sprachforscher die verschiedenen Probleme, zu deren Erörterung die Beobachtung der kindlichen Sprache Anlass gibt, in Angriff genommen haben, und es kommen von diesen Methoden hauptsächlich drei in Betracht, die sich in gewissem Sinne ergänzen. Die erste Methode ist die, welche das einzelne Kind vom ersten Moment seiner spontanen Äusserungen an bis zu dem Stadium, in welchem seine sprachliche Entwicklung einigermassen abgeschlossen ist, kontinuierlich beobachtet. Diese Methode erfordert es, dass der oder die Beobachter beständig über alle Fortschritte in den Äusserungen des Kindes, insbesondere natürlich die sprachlichen, genau Protokoll führen, um die allmähliche Entwicklung seines Sprechens festzustellen. Hiebei muss, wie schon bemerkt wurde, der Beobachter alle Personen der Umgebung, die mit dem Kinde verkehren, notwendig zur Aushülfe heranziehen, damit der Ursprung aller neu auftretenden Worte sogleich festgestellt werden kann. Es ist nämlich, wie wir noch genauer sehen werden, eine besonders wichtige Frage, ob die Kinder spontan, aus eigener Erfindung Worte schaffen, oder ob alle Wortbildungen des Kindes sich auf eine Nachahmung der sprachlichen Tätigkeit der mit ihm verkehrenden erwachsenen Person zurückführen lassen. Verkehrt nun auch nur eine Person mit dem Kinde, deren sprachlicher Einfluss auf das Kind nicht kontrolliert wird, so ist der Ursprung seiner Worte natürlich nicht mehr genau festzustellen. Man hat diese Methode wohl nicht ganz mit Recht bisweilen auch als eine statistische bezeichnet. Sie ist keine eigentlich statistische, weil es bei ihr nicht sowohl darauf ankommt, einfach die Anzahl der in einer bestimmten Zeit von dem Kinde beherrschten Worte oder Silben aufzuzählen, sondern vielmehr darauf, die Prozesse zu konstatieren und zu zergliedern, welche die Entstehung, die Verände-

Digitized by Google

rung und insbesondere die allmähliche Anpassung der kindlichen Sprache an die Sprache der Erwachsenen beherrschen. Es ist nicht das vorkommende Wort als solches, was in diesem Falle den Gegenstand des Interesses bildet, sondern der unmittelbare Einblick in den Gang der Entwicklung der kindlichen Sprache.

Die zweite Methode ist die rein statistische. Sie verzeichnet entweder bei einem Kinde, oder besser noch bei einer möglichst grossen Anzahl von Kindern für bestimmte Zeiträume, namentlich für das zweite Lebensjahr, den Wortschatz, über den das Kind verfügt. Wenn die Methode korrekt sein will, so bedarf sie, wie wir sehen werden, einer sehr vorsichtigen Ausführung und Verwendung.

Eine dritte Methode, die bisher nur selten angewendet wurde, ist gewissermassen eine Kombination der beiden erstgenannten. Sie besteht darin, dass von Zeit zu Zeit die sprachlichen Äusserungen eines einzelnen Kindes, welche es an einem einzelnen Tage verwendet, von morgens früh bis abends spät, samt und sonders aufgezeichnet werden. Wir gewinnen allein durch dieses, natürlich sehr mühsame Verfahren einen Einblick darein, wie das Kind seine erlernten Worte wirklich verwendet. Die erstgenannte Statistik gibt uns ja nur ein Bild von den bei dem Kinde vorhandenen Worten. Aus der Anzahl derselben darf man aber durchaus noch nicht einen Rückschluss machen auf die wirkliche Verwendung dieser Worte. Ein einfaches Beispiel möge dies klar machen.

Wir finden z. B. in der Wortstatistik, dass ein Kind von $1^1/_2$ Jahren nur 12 Zeitwörter besitzt, während ihm 150 Substantiva zur Verfügung stehen. Wollte man nun daraus schliessen, dass es weniger in Zeitwörtern als in Hauptwörtern spreche, so wäre dieser Schluss unberechtigt. Denn die wenigen Verba, die ihm bekannt sind, werden von ihm relativ viel häufiger in eintönigster Wiederholung verwendet als die Substantiva. Es bedarf daher die Statistik der ersteren Art einer Ergänzung durch den Nachweis, wie das Kind seine Worte verwendet. Der Kürze halber würde ich die erstere als Statistik der vorhandenen Worte bezeichnen, die letztere als Statistik der Wortverwendung. Gegenüber solchen methodisch durchgeführten Protokollen und statistischen Aufzeichnungen erscheint nun allerdings die mehr gelegentliche einzelne Beobachtung als ein weniger brauchbares Material.

Digitized by Google

Daneben kann aber auch diese gute Dienste leisten, wenn die näheren Umstände genau genug mitgeteilt werden. Es ist durchaus nicht gesagt, dass jedes genau und kontinuierlich beobachtete Kind nun auch immer besonders interessante Materialien zum Studium der kindlichen Sprache liefern müsste. Die „interessantesten Fälle" verdanken wir oft gerade den gelegentlichen Beobachtungen einzelner Pädagogen oder Psychologen. Es ist immer ein Glücksfall, wenn uns einmal einzelne sprachliche Äusserungen eines Kindes durch die Art der Verwendung der Bezeichnungen die psycho-physischen Prozesse, die zu der Bezeichnung Anlass geben, besonders deutlich verraten, so dass in ihnen der ganze Mechanismus seiner Geistesarbeit gewissermassen objektiv zu Tage tritt. Jeder Kinder-Psychologe weiss, dass solche prägnante Fälle relativ selten zur Beobachtung kommen; es wäre daher eine unnütze Pedanterie, einzelne kindliche Äusserungen, die uns den psycho-physischen Mechanismus der Kindersprache besonders gut aufdecken, nicht behandeln zu wollen, weil sie keiner systematisch durchgeführten Beobachtung entstammen. Wenn wir nun auch gegenwärtig im Besitze zahlreicher guter Beobachtungen über die Entwicklung der kindlichen Sprache sind, so ist damit doch die Arbeit des Sprach-Psychologen noch keineswegs eine einfache und wissenschaftlich sichere geworden. Es bleibt uns die schwierige Aufgabe, dass wir als Erwachsene uns bei der Erforschung der kindlichen Sprache in sein geistiges und körperliches Leben und seine eigentümlichen Äusserungen hinein zu versetzen haben, das von dem unsrigen in hohem Masse verschieden ist. Wir haben uns daher vor allem davor zu hüten, dass wir die Entstehung der ersten Worte und Wortdeutungen des Kindes auf psychische und physische Prozesse zurückführen, die dem Erwachsenen eigentümlich sind, beim Kinde aber vermöge seiner geistigen und körperlichen Unreife noch nicht vorhanden sein können.

Es ist notwendig, dass man sich die ganze Grösse dieser Schwierigkeit klar mache. Was wir beim sprechen lernenden Kinde beobachten, sind Äusserungen seines innern Lebens und nichts als Äusserungen. Aus diesen Äusserungen müssen wir Rückschlüsse machen auf das, was in dem Kinde vorgeht, d. h. auf das, was es mit diesen Äusserungen beabsichtigt, oder was von seinem Gemüts- und Willensleben und seinem Intellekt ohne seine Absicht

Digitized by Google

zu Tage tritt. Auch der geistige Verkehr mit den erwachsenen Menschen ist auf die Deutung von Äusserungen angewiesen, aber wir können, wo es nicht auf eine ganz besonders korrekte wissenschaftliche Verständigung ankommt, stets die Voraussetzung machen, dass die erwachsenen Personen unserer Umgebung mit ihren Worten ungefähr die Vorstellungen oder Urteile meinen, die wir selbst mit ihnen assoziieren und dass ihre Geberden nach den uns vollkommen geläufigen Erfahrungen über den Ausdruck der Gefühle oder der Gedanken zu deuten sind. Beim Kinde ist innerhalb einer gewissen Periode seiner Entwicklung diese Voraussetzung unmöglich. Sein geistiges und körperliches Leben und die Äusserungen desselben sind zu verschieden von den unsrigen, als dass wir seinen Worten die gleichen Vorstellungen unterlegen dürften wie bei Erwachsenen; wir haben deshalb ein wirkliches Schlussverfahren anzuwenden, um aus der vergleichenden Zusammenstellung der Wortverwendungen des Kindes und aus der sorgfältigsten Analyse der Umstände, unter denen sie auftreten, aus ihrem Bedeutungswandel und dergleichen mehr die wahren Wortbedeutungen des Kindes erst zu finden. Es ist beinahe trivial, das zu versichern, und doch haben jahrelang die Kinderpsychologen mit der grössten Sorglosigkeit die Äusserungen des kindlichen Geisteslebens ganz nach Analogie mit dem Geistesleben des Erwachsenen gedeutet. Nun sind es durchaus nicht bloss die sprachlichen Äusserungen, auf die wir uns beim Studium der kindlichen Sprache verlassen; denn die Geberdensprache spielt bei ihm eine grosse Rolle, und noch lange zieht das sprechende Kind es vor, Worte, die ihm schon geläufig geworden sind, durch Geberden zu ersetzen. Die Bedeutung der Geberden geht dann nicht selten in toto auf gewisse Worte über. Wir haben also auch gelegentlich die Geberdensprache des Kindes mit in Betracht zu ziehen, wenn wir seine Wortverwendungen richtig deuten wollen.

Man sieht hieraus, dass es zwei Arten von Äusserungen des inneren Lebens sind, die wir beim Kinde beobachten müssen.

1. Ausdrucksbewegungen im engeren Sinne, das Mienen- und Geberdenspiel und das, was mit diesem bezeichnet wird.

2. Lautliche Äusserungen im weitesten Sinne, von den ersten unartikulierten Lall-Lauten an bis zu der vollentwickelten Sprache.

Digitized by Google

Die Schwierigkeiten der Deutung sind beiden gegenüber die gleichen. Sie lassen sich auf folgende Punkte zurückführen:

a) Das kindliche Seelenleben ist in der Periode der ersten Sprachentwicklung von dem des Erwachsenen wesentlich verschieden, wir laufen daher Gefahr, seinen Äusserungen geistige Prozesse unterzuschieben, die naturgemäss nicht bei ihm vorhanden sein können, oder uns die Beschaffenheit und die Kombination der vorhandenen geistigen Prozesse zu sehr nach Analogie des Erwachsenen zu denken.

b) Äusserungen, d. h. Ausdrucks-Bewegungen und Laute, die beim Erwachsenen in den Dienst des psychischen Lebens treten, z. B. das Verziehen des Mundes, das Spitzen der Lippen, der Schrei in seinen verschiedenen Nüancen haben beim Kinde noch gar keine psychische Bedeutung, noch kein geistiges Äquivalent, sie verlaufen rein körperlich, als Reflexe, die von äusseren Reizen ausgelöst werden, oder auf Grund innerer Reizungsvorgänge, die sich zum Teil noch unserer Bekanntschaft entziehen. Die Gefahr besteht also hier darin, dass wir psychische Inhalte oder Vorgänge vermuten, wo noch gar keine vorhanden sind.

c) Die Beschaffenheit dieser Äusserungen selbst ist manchmal eine andere als bei Erwachsenen, d. h. es gibt spezifisch kindliche Arten, das innere Leben zum Ausdruck zu bringen, die beim Erwachsenen wieder verschwinden, wie die kolossale Menge unartikulierter Laute und Lautkombinationen, welche die Kinder gegen das Ende des ersten Lebensjahres zu verwenden pflegen, oder artikulierte Lautkombinationen, die in der Sprache der erwachsenen Personen der Umgebung nicht vorkommen.

Wie überwinden wir nun diese Schwierigkeiten? Kurz gesagt durch die strenge Einhaltung gewisser methodischer Prinzipien, die ich folgendermassen formulieren möchte:

Wir müssen uns auf die rein empirische Deutung der Beobachtungen beschränken, d. h. wir müssen es vermeiden, irgend welche vermeintlichen Tatsachen auf Grund allgemeiner Überlegungen über Gesetze der Sprachentwicklung und der allgemeinen Entwicklungslehre überhaupt zu postulieren; mögen noch so viele biogenetische Gesetze uns den Wunsch nahe legen, sie auch in der kindlichen Sprache bestätigt zu finden, das darf

Digitized by Google

uns nicht veranlassen, Tatsachen zu konstruieren, die die Beobachtung bisher nicht gefunden hat. Halten wir immer fest, dass die Kinder, die für uns zur Beobachtung kommen, unter dem weitgehenden und nachhaltigen Einfluss der Personen ihrer Umgebung aufwachsen, dass also die spontane Gesetzmässigkeit in der Entwicklung der kindlichen Sprache, die möglicherweise sich bei einem völlig isoliert aufwachsenden Kinde betätigen würde, gar keine Gelegenheit hat, hervorzutreten. In dem gleichen Sinne fordern wir, dass jede deduktive Ableitung von Entwicklungsstadien oder Stufen der kindlichen Sprache aus irgend welchen allgemeinen Prinzipien vermieden werden muss.

Unsere zweite methodische Regel für die Deutung der Kindersprache ist die folgende: Wir müssen uns, so lange nicht der Beweis des Gegenteils vorliegt, die Prozesse des kindlichen Seelenlebens, welche in seiner Sprache zum Ausdruck kommen, so einfach als möglich denken; wo also mehrere Deutungen einer sprachlichen Äusserung des Kindes möglich sind und nicht der Beweis für die komplizierte Deutung erbracht ist, ziehen wir die einfachere vor.

Um diese Regeln in ihrer Bedeutung zu verstehen, muss man beachten, dass wir es in der Hauptsache mit dem Kinde der ersten beiden Lebensjahre zu tun haben, das körperlich und geistig noch unreif ist.

Unsere dritte Regel ist wiederum eine nahezu selbstverständliche, aber methodisch sehr fruchtbare. Wir können die Beobachtungen an ältern Kindern, die die Sprache schon nahezu vollständig beherrschen, häufig heranziehen, um Probleme der ersten Entwicklung der Sprache rückwärts schauend zu beleuchten. Das geistige Leben des 5—6-jährigen Kindes steht dem unsrigen beträchtlich näher und es ist mit ihm eine weitgehende sprachliche Verständigung möglich. Wenn wir nun mit eindeutiger Bestimmtheit finden, dass gewisse geistige Vorgänge dem älteren Kinde noch nicht oder nur unvollkommen zugänglich sind, so können wir diese ohne weiteres von dem jüngeren die Sprache erst erwerbenden Kinde ausschliessen. Der Vergleich mit dem älteren Kinde wird uns bisweilen die einzige Möglichkeit bieten, Streitfragen bezüglich des sprechen lernenden Kindes zu entscheiden.

Digitized by Google

Äussere Abgrenzung der kindlichen Sprachperioden.

Nach diesen methodischen Vorerörterungen wende ich mich zur Sache selbst und möchte zunächst einige Zahlen anführen, durch welche die Hauptstufen der Entwicklung der kindlichen Sprache äusserlich abgegrenzt werden. Solche Zahlenangaben sind nicht überflüssig, es ist sogar sehr zweckdienlich für das Verständnis mancher der folgenden Erörterungen, wenn man sich immer vor Augen hält, mit welcher Altersstufe wir es bei den einzelnen Perioden der sprachlichen Entwicklung des Kindes zu tun haben; ausserdem ist es wegen der grossen individuellen Verschiedenheit in der sprachlichen Entwicklung der einzelnen Kinder notwendig, dass man sich an die Durchschnittszahlen aus vielen Beobachtungen hält, um ein Bild von der normalen Entwicklung der kindlichen Sprache zu bekommen und für ein solches Normal- oder Durchschnittskind sind die folgenden Zahlenangaben berechnet.

Innerhalb des ersten Lebensjahres sprechen die Kinder überhaupt noch keine artikulierten Laute — eine Ausnahme macht höchstens der 12. Monat, in welchem schon öfters Artikulationen auftreten —, aber schon im ersten Vierteljahre beginnen die Versuche zur Hervorbringung unartikulierter Laute, die mit für die Sprachentwicklung in Betracht kommen. Um die Wende des ersten Lebensjahres sollte sich normaler Weise der erste Beginn der Sprachentwicklung zeigen, d. h. die Periode der artikulierten sinnvollen Laute, die zur Bezeichnung verwendet werden. Innerhalb des zweiten Lebensjahres vollzieht sich dann jener interessante Prozess, durch welchen das Kind die ersten Wortbedeutungen gewinnt. Ein Kind, das nach dem zweiten Jahre noch nicht zu sprechen anfängt, gilt als spätsprechend. Bis zum vierten Jahre ist unter günstigsten Bedingungen die sprachliche Entwicklung als relativ abgeschlossen zu bezeichnen. Sie dauert aber vielfach bis zum 6. oder 7. Jahre und noch länger an. Alle diese Verhältnisse können bedeutend verschoben werden durch den Einfluss der häuslichen Kreise, durch die Kulturverhältnisse, unter denen das Kind aufwächst. Auf einige Ursachen, welche die sprachliche Entwicklung hemmen können, möchte ich am Schlusse meiner Ausführungen noch etwas genauer eingehen.

Digitized by Google

Das sind in groben Umrissen die Zeitverhältnisse der eigentlichen Sprachentwicklung. Ihnen geht eine Zeit von durchschnittlich etwa 6 Monaten voraus, die ausschliesslich dem Erwerb der elementaren Vorbedingungen des eigentlichen Sprechens gewidmet ist. Es ist nicht unwichtig, dass wir uns diese Vorbedingungen des Sprechens klar machen, denn sie ermöglichen es erst, die grosse körperliche und geistige Leistung zu verstehen, die das Kind zu vollbringen hat, bis es die ersten Anfänge der Sprache bemeistert.

Vorbedingungen der Sprachentwicklung.

Welche Vorbedingungen müssen also erfüllt sein, damit das Kind sich die Sprache seiner Umgebung aneignen kann? Ich kann diese elementaren, körperlichen und geistigen Grundlagen, auf denen sich die spätere Sprache des Kindes erhebt, hier nur schematisch und kurz behandeln, denn sie sind uns nur zum geringsten Teil wirklich genau bekannt.

Das neugeborene Kind muss eine vierfache Entwicklung durchgemacht haben (schematisch dargestellt), ehe es anfangen kann zu sprechen: eine akustische, eine motorische, eine ideomotorische und eine ideelle Entwicklung. Die akustische Entwicklung besteht natürlich darin, dass es seine eigenen Laute und die Laute anderer Personen richtig hören und auffassen lernt; die motorische Entwicklung besteht darin, dass es die Herrschaft erlangt über die gesamte beim Sprechen beteiligte Muskulatur; dazu gehört, was nur nebenbei bemerkt sein soll, auch eine Kontrolle seiner Sprechbewegungen mittels der sogen. Bewegungsempfindungen. Etwas schwieriger ist die ideomotorische Entwicklung zu beschreiben. Sie besteht im wesentlichen darin, dass die anfänglich unwillkürliche Lauterzeugung des Kindes verwandelt werden muss in eine willkürliche Hervorbringung von Lauten, die mehr oder minder klar und deutlich von dem Kinde vorgestellt und beabsichtigt werden. Die ideelle Entwicklung besteht darin, dass die Wahrnehmungen, Vorstellungen und das Gedächtnis des Kindes sich so weit entwickeln müssen, dass es sich den einfachsten Wortinhalt oder die elementarsten Wortbedeutungen der erwachsenen Menschen aneignen kann.

Digitized by Google

Man hat sich nun bemüht, diesen ganzen Entwicklungsgang durch anatomische Schemata von Nerven-Bahnen in der Grosshirnrinde und ihren Verbindungen mit den bei der Sprache in Betracht kommenden Sinnesorganen und Muskeln darzustellen; aber diese Schemata der kindlichen Sprachentwicklung, für deren genauere Darstellung ich namentlich auf das Werk von Preyer über die Seele des Kindes verweisen möchte, sind völlig hypothetisch; selbst die Theorie der Nervenerregung, die ihnen zu Grunde liegt, wird neuerdings angefochten. Wir wollen uns daher nicht bei diesen anatomischen Konstruktionen aufhalten.

So einfach uns diese elementaren Vorbedingungen des Sprechenlernens erscheinen, so muss man doch festhalten, dass dem neugeborenen Kinde anfangs hiezu alles fehlt. Das neugeborene Kind kann man im gewissen Sinne als nur äusserlich fertig bezeichnen; die sensiblen Nervenbahnen sind wahrscheinlich zum Teil noch ohne Markscheide und deshalb vielleicht unfähig zu funktionieren. Es ist natürlich nicht gleichgültig für das Mass seiner Entwicklung, in welchem Monat es zur Welt gekommen ist. Aber auch bei dem normalen Neunmonatskinde funktioniert anfangs ausser dem Tastsinn noch keiner der Sinne, die beim Sprechenlernen wesentlich in Betracht kommen. Das Kind ist zunächst taub, und zwar teils deswegen, weil der äussere Gehörgang verstopft zu sein pflegt, ebenso die eustachischen Tuben; teils weil das Trommelfell sehr schräg und schlaff in den Gehörgang eingespannt ist. Das Mittelohr scheint in vielen Fällen noch mit Flüssigkeit gefüllt zu sein. Erst vom zweiten Monat an beginnt vielleicht eine feinere Unterscheidung bestimmter Laute; das Kind scheint die Stimme der Mutter oder der Wärterin zu erkennen, es wird durch sie beruhigt, durch die Stimme anderer Personen nicht. Dies ist aber wahrscheinlich noch kein bewusstes Unterscheiden, sondern nur eine sogen. differenzierte Suggestion, die dadurch zustande kommt, dass sich mit dem Klang bestimmter Laute eine beruhigende Wirkung verbindet. Diese Suggestion setzt nur voraus, dass der empfindende Apparat des Kindes sich so weit entwickelt hat, dass die Stimme der Personen, die beständig mit ihm verkehren, als verschieden empfunden wird von derjenigen anderer Personen. Es lässt sich ferner beobachten, dass Töne und Tonunterschiede von dem Kinde eher erfasst werden als Sprachlaute (Lindner). In

Digitized by Google

pädagogischer Hinsicht nicht unwichtig, dass das Kind für das Singen der Personen seiner Umgebung eher zugänglich wird als für die Sprache. Wir brauchen wohl kaum zu bemerken, dass die feinere Differenzierung der Gehörsempfindungen zugleich die erste und elementarste Bedingung für die Auffassung der Sprache der Umgebung ist.

Auch das Gesicht des Kindes ist anfangs sehr unvollkommen. Man darf nicht glauben, dass die Gesichtswahrnehmung für die sprachliche Entwicklung nicht in Betracht komme. Es ist Tatsache, dass blind geborene Kinder auch sehr viel später sprechen lernen als vollsinnige. Sie bleiben eine Zeit lang hörend-stumm. Es fehlt ihnen der Antrieb zum Sprechen, der von dem Anblick der Sprechbewegungen der Erwachsenen ausgeht. Auch das normale Kind blickt oft den mit ihm sprechenden Personen nach den Lippen und den gesamten Ausdrucks-Bewegungen des Gesichts, und es ist nicht unwahrscheinlich, dass dieser Beteiligung des Sehens am Sprechenlernen ein gewisser Einfluss auf die Reihenfolge, in welcher die einzelnen Laute erlernt werden, zugeschrieben werden muss. Man könnte hiergegen einwenden, dass der Antrieb, der von den gesehenen Sprechbewegungen ausgeht, allzu kompliziert sei, um für die sprachliche Entwicklung des Kindes in Betracht zu kommen. Aber es ist sehr wahrscheinlich, dass sich dabei vererbte Verbindungen zwischen den zentralen Partieen der Gesichtswahrnehmung und dem akustisch-motorischen Sprechapparate geltend machen, auf Grund deren der Anblick des Mienenspiels der Erwachsenen ohne weiteres die entsprechenden Bewegungen des Kindes auslöst. So kann man beobachten, dass Kinder die Fratzen Erwachsener mit Virtuosität nachahmen, ohne dass sie die Veränderungen ihrer eigenen Gesichtsmuskulatur kennen.

Der sensorischen Unfertigkeit des Kindes entspricht die motorische. Auch die Herrschaft über die Bewegungen ist anfangs gering, selbst die Reflexe machen noch eine gewisse Entwicklung durch. Die lauterzeugenden Bewegungen sind noch sehr wenig modifiziert. Sie beginnen mit dem Schreien, das anfangs entweder reiner Reflex ist, oder vielleicht auch schon dem Ausdruck des Schmerzes und der Unlust dient. Es ist möglich, dass die Abkühlung des kindlichen Körpers nach der Geburt und das Eindringen von Luft in die Atemwege und mancherlei ungewohnte

Digitized by Google

Hautreize als die ersten Unlustreize wirksam werden. Eine erste Differenzierung der Stimme lässt sich bald bemerken und zwar in dem Sinne, dass das Schreien sich je nach dem Bedürfnis verändert, welchem es Ausdruck verleihen soll.

Alles das hat nun nichts zu tun mit einer willkürlichen Erzeugung von Lauten. Wir müssen vielmehr die sämtlichen anfänglichen lauterzeugenden Bewegungen des Kindes als ganz unwillkürliche betrachten, und es ist nun ein Hauptproblem (das ideomotorische) der Kindersprache, wie die anfangs unwillkürliche Lauterzeugung sich in die willkürliche verwandelt. Man hat auch diesen Vorgang schematisch darzustellen versucht. Es ist aber mit solchen Schematen nicht viel gewonnen, weil sie uns leicht darüber hinwegtäuschen, dass der Übergang von der unwillkürlichen zur willkürlichen Lauterzeugung ein sehr allmählicher ist. Es ist nur eine schwache Analogie zu den Willenshandlungen des erwachsenen Menschen, die sich zunächst beim Kinde herausbildet, wenn es die Stillung von Bedürfnissen, die anfangs als faktische Folge seines Schreiens eingetreten sind, nunmehr durch sein Schreien zu erreichen sucht. Sobald ein solches absichtliches Schreien da ist, ist damit die erste Spur einer Willenshandlung verwirklicht. In welchem Masse aber dabei der Zweck der Handlung, also z. B. die Stillung von Hunger und Durst, wirklich vorgestellt wird, darüber können wir nichts entscheiden. Wenn man den Prozess der Verwandlung unwillkürlicher Lauterzeugung in willkürliche, in aller Kürze darstellen will, so lässt sich sagen, was anfangs bloss als faktischer Erfolg gewisser Ausdrucksbewegungen und gewisser Schreilaute eingetreten ist, das muss als eine mehr oder weniger klare Vorstellung dieses Erfolges den Handlungen vorausgehen — dann ist die erste Stufe absichtlicher Lauterzeugung da.

Nehmen wir nun einmal an, das Kind habe den Anfang einer willkürlichen Lauterzeugung erreicht, so tritt es damit in die erste deutlich abzugrenzende Vorstufe der Sprachentwicklung ein. Es ist die „Stufe des spontanen Lallens“. Sie ist so wichtig für die spätere Sprachentwicklung, dass wir sie zunächst genauer betrachten müssen.

Digitized by Google

Vorstufen und Stufen der kindlichen Sprachentwicklung.

Es wird die Übersicht über unseren Stoff sehr erleichtern, wenn wir die sprachliche Entwicklung des Kindes in gewisse Stufen zerlegen. Man muss dabei aber im Auge behalten, dass diese Stufen nicht eben so viele streng aufeinander folgende und zeitlich klar von einander geschiedene Perioden der Sprachentwicklung sind, die jedes Kind vollständig durchlaufen müsse. Wir scheiden vielmehr dabei in abstracto vieles, was in der wirklichen Entwicklung zusammenfällt und ferner sind die individuellen Unterschiede in der sprachlichen Entwicklung der einzelnen Kinder so grosse, dass die einzelnen Entwicklungsstufen bei den verschiedenen Individuen mit sehr verschiedener Vollständigkeit und sehr verschieden deutlicher Abgrenzung auftreten. Es ist daher in gewissem Sinne ein typisches Bild der sprachlichen Entwicklung des Kindes, das wir in folgendem entwerfen.

Ausser den Stufen der eigentlichen Sprachentwicklung hat man mit Recht gewisse Vorstufen desselben unterschieden, in denen das Kind noch nicht im strengen Sinne des Wortes spricht und bezeichnet, sondern sich mehr durch ein blosses Lallen und durch ein Experimentieren mit seinem lauterzeugenden Apparat auf das spätere Sprechen vorbereitet. Eine erste solche Vorstufe, die dem Sprechen in engerem Sinne vorhergeht und die alle normalen Kinder ohne Ausnahme durchmachen, ist die schon erwähnte Stufe des spontanen Lallens. Diese Stufe beginnt damit, dass die unartikulierten Laute oder Schreie allmählich durch artikulierte verdrängt werden, wie ma, pa, da, la, be, me u. s. w. Die Bedeutung dieser Vorstufe besteht darin, dass das Kind massenhaft artikulierte Laute und Lautkomplexe, die wiederum nach der Entwicklungsstufe etwas verschiedenen Charakter haben, spontan hervorbringt, Laute, die in der Regel keineswegs der Gefühlsäusserung oder Mitteilung dienen sollen, sondern die einfach ein Spielen mit den eigenen Sprachwerkzeugen darstellen. Diese Beschäftigung bereitet dem Kinde grosse Lust, „das Kind ergötzt sich stundenlang an seinem eigenen Artikulationskonzert“ (Rzesnitzek). Man hat dieses Spielen mit den Sprachwerkzeugen wohl auch als eine blosse impulsive Übung der Sprechmuskulatur bezeichnet. Das Kind arbeitet aus reinem Bewegungsdrang oder

Digitized by Google

aus Lust an dem lautlichen Effekt mit seiner Sprechmuskulatur, ähnlich wie es mit Armen und Beinen strampelt.

Dieses ausschliessliche Lallen ist nun für die Entwicklung der kindlichen Sprache ausserordentlich wichtig; denn einmal erwirbt das Kind durch die fortwährenden Versuche, Laute hervorzubringen, eine korrektere Auffassung seiner eigenen Sprachlaute (akustische Entwicklung), sodann erwirbt es eine vollständigere Herrschaft über die Bewegungen der Sprechmuskulatur (motorisch-akustische Entwicklung).

Die Anzahl und die Verschiedenheit der artikulierten Laute, die in dieser Periode hervorgebracht werden, ist meist eine ungeheuer grosse. Das Kind verfügt gegen Ende dieser Periode normalerweise nicht nur über sämtliche artikulierten Laute, aus denen sich seine spätere Sprache aufbauen wird, sondern noch über sehr viele weitere, welche die Personen seiner Umgebung nicht sprechen und die daher später wieder verschwinden. Hier zeigt sich nun unzweifelhaft ein spontanes und vererbtes Element der kindlichen Sprachentwicklung, denn fast jedes Kind bringt in der Periode des Lallens massenhaft Laute hervor, wie das Krähen, Girren, Plappern und wie man sie sonst bezeichnet, die es niemals von den Erwachsenen gehört hat. Man hat sich wohl teleologisch die Bedeutung dieser Vorstufe des eigentlichen Sprechens so klar gemacht, dass die Kinder von der Natur gewissermassen für jede Kultursprache vorbereitet sind und für jede Umgebung, in die sie hineingeboren werden; aber solche Zweckmässigkeits-Betrachtungen sind von zweifelhaftem Wert.

Innerhalb dieser Periode des spontanen Lallens macht nun wieder das Lallen selbst eine Entwicklung durch. Es beginnt mit der spontanen Hervorbringung von Vokalen, unter welchen a und ä (als langgezogene Laute) dominieren. Sodann treten Konsonanten in Verbindung mit Vokalen auf und zwar in der Regel zuerst Lippen- und Zungenlaute, unter denen wieder die Kombinationen von n und m mit a und ä bevorzugt werden. Hierin liegt die Erklärung für die Übereinstimmung der Bezeichnung von Vater und Mutter in sehr vielen Sprachen, indem die Eltern benannt werden als papa, mama, baba, wawa, nana, dada u. s. w. (übrigens machen sich schon bei diesen ersten Lallworten gewisse Rassenunterschiede geltend, vergl. Wundt Völkerpsychologie, Band I,

Digitized by Google

Seite 289). Neben den Lippenlauten treten merkwürdigerweise bisweilen auch von vorneherein bei manchen Kindern tiefe Kehllaute, wie ein tief im Rachen gesprochenes k oder g auf, doch werden unzweifelhaft die Lippen- und Zungenlaute bevorzugt. Was ist die Ursache hiefür? Wir können vermuten, dass einerseits eine physiologische Ursache hierbei in Betracht kommt. Die Konsonanten m, n, b und w sind wahrscheinlich durch die Saugbewegung des Kindes physiologisch am besten vorbereitet, sodann aber kommt als zweite Ursache der Einfluss des Sehens hinzu, durch die natürlich die Lippenbewegungen und die Zahnstellungen, die zur Erzeugung bestimmter Laute erforderlich sind, dem Kinde leichter bekannt werden. Schwieriger ist zu erklären, warum die Kinder sämtlich die Neigung zeigen, die Laute zu verdoppeln (Reduplikation). Vielleicht kommt hiefür die allgemeine Tendenz unserer psycho-physischen Organisation in Betracht, in der einmal begonnenen Innervation zu beharren, eine Tendenz, die sich hier in primitiver Weise betätigt.

Die Frage, welche artikulierten Laute beim Kinde zuerst hervortreten, bildet nun den Ausgangspunkt zu mancherlei theoretischen Diskussionen. Halten die Laute bei ihrer Entwicklung überhaupt eine bestimmte Reihenfolge inne? Folgen sie in der Reihenfolge ihres Hervortretens einem bestimmten Gesetze? Es wäre natürlich sehr interessant, wenn wir hier an der Schwelle der Sprachentwicklung sogleich ein Gesetz der Lautentwicklungsreihe konstatieren könnten. Ein solches Gesetz hat, gestützt auf unzureichende Annahmen, Fritz Schulze aufgestellt. Es wird nach ihm als das Schulzesche Gesetz der Lautentwicklungsreihe bezeichnet. Nach diesem Gesetz sollte die ganze Erwerbung der artikulierten Laute durch das Kind dem Prinzip des kleinsten Kraftmasses folgen, indem diejenigen Laute zuerst erlernt werden, welche die geringere physiologische Anstrengung zu ihrer Hervorbringung erfordern. Aber dieses Gesetz ist in keiner Weise nachweisbar und es muss aus folgenden Gründen als ein blosses Phantasieprodukt betrachtet werden: 1. Stimmt es nicht zu den Beobachtungen; phonetisch schwierigere Laute treten oft früher hervor als die leichteren, so z. B. schwer zu sprechende Konsonantenverbindungen wie brw, grrb und ähnliche, ehe die einzelnen Konsonanten dieser Verbindungen gesprochen werden. 2. Ferner wissen

Digitized by Google

wir, dass taubstumme Kinder durchaus nicht immer die leichtesten Laute zuerst erlernen, sondern dass ihnen umgekehrt oft gerade die phonetisch schwierigeren Laute am schnellsten geläufig werden (Rzesnitzek). 3. Auch das normale Kind spricht manchmal gewisse Laute in einigen Worten, die es bei anderen Worten nicht herausbringt. 4. Es lässt sich eben tatsächlich nicht eine bestimmte Reihenfolge der Lauterwerbung durch das Kind nachweisen. Man kann noch weiter zeigen, dass das Schulzesche Gesetz auch aus allgemeinen Gründen unmöglich ist. Denn einmal durchkreuzen die Einflüsse der Personen der Umgebung beständig die eigene Lautbildung des Kindes, schon deswegen ist eine solche konstante Reihenfolge unmöglich; sodann betont und bevorzugt der mit dem Kinde verkehrende Erwachsene häufig gerade die schwierigeren Laute; ferner erwecken die schwierigeren Laute gerade ganz besonders das Interesse des Kindes. Die Bewegungsempfindungen, die mit der Hervorbringung solcher Laute verbunden sind, kommen dem Kinde stärker zum Bewusstsein, es beschäftigt sich länger und öfter mit ihnen. gerade weil sie schwieriger sind und weil ihre Hervorbringung durch lebhaftere Bewegungsempfindungen begleitet wird. So erklärt es sich, dass dann die leichten Worte oft später erlernt werden. Aus allen diesen Gründen halte ich das vermeintliche Gesetz der konstanten Lautentwicklungsreihe nicht nur für tatsächlich unrichtig, sondern auch für unmöglich. Es ist daher sehr bezeichnend, dass es durchweg von solchen Kinderpsychologen aufgestellt wird, die es vorziehen, aus allgemeinen entwicklungsgeschichtlichen Gründen ein bestimmtes Bild der kindlichen Sprachentwicklung zu postulieren, als sich an die einfachen Beobachtungen zu halten. Sobald daher Preyer die kindliche Sprache in ihrer Entwicklung genauer verfolgte, musste er sich gegen das Schulzesche Gesetz wenden, indem er es in keiner Weise bestätigt fand (vergl. Preyer, Die Seele des Kindes, 4. Auflage, Seite 367 ff., ferner Schulze, Die Sprache des Kindes, Seite 29). Auch die neueren Versuche, das vermeintliche Gesetz Schulzes aufrecht zu erhalten, beruhen auf unvollkommenen Beobachtungen, so z. B. die Ansicht von Gutzmann, dass die Lippen- und Zahnlaute regelmässig auf der von ihm sogen. zweiten Stufe des Sprechenlernens auftrete, die Gaumenlaute dagegen auf der dritten (Gutzmann, Die Sprache des Kindes). Namentlich die Beobach-

Digitized by Google

tungen amerikanischer Psychologen haben gezeigt, dass oft schwierigere Laute nicht selten schon in den ersten Anfängen der eigentlichen Sprache hervortreten. Tracy gibt eine Statistik der Anfangskonsonanten der ersten kindlichen Worte, die sich über 540 Worte aus der ersten Sprachperiode erstreckt. Nach dieser beginnen z. B. 11 % der Worte mit *b*, 10,3 % mit *s* und 9 % mit *k*, dagegen nur 6 % mit *m* und nur 4 % mit *n* u. s. w.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die einzige sicher konstatierbare Tatsache bezüglich der Reihenfolge der Lautentwicklung beim Kinde die ist, dass durchschnittlich die Lippen- und Zungenlaute in gewisser Weise bevorzugt werden, während daneben auch sofort, manchmal sogar diesen vorausgehend phonetisch schwierigere Laute auftreten, und dass der Einfluss der Umgebung und die äusseren Lebensbedingungen des Kindes eine allgemeine Gesetzmässigkeit in dem Erlernen der Laute unmöglich machen. Mit Recht hat Harlow Gale behauptet (a. a. O., Seite 113 und 114), dass der Zwang, der das Kind zum Sprechen bringt, nicht irgend ein sprachliches Entwicklungsgesetz ist, sondern die Not des Lebens und der innere Drang, seine Bedürfnisse und seine Wünsche seiner Umgebung verständlich zu machen. Diese Tatsache schliesst aber wegen des verschiedenartigen Charakters der Umgebung eine konstante Reihenfolge in der Lautentwicklung völlig aus.

Damit ist auch das Prinzip des kleinsten Kraftmasses für die Erwerbung der artikulierten Laute durch das Kind abgelehnt. Ich möchte noch erwähnen, dass Herr Professor Tappolet in Zürich mir eine grössere Anzahl von Beispielen aus der Entwicklung eines seiner Kinder mitgeteilt hat, die sämtlich die Tendenz zeigen, einfachere Worte durch eine sehr viel kompliziertere Anhäufung von Konsonanten zu verdrängen, z. B. mislchli für milchli, bürschts für bürschte, hustsli für huteli, bluszs für Bluse, schursrtssli für schurzeli u. s. w.

Durch das Lallen hat das Kind eine anhaltende Übung im Auffassen und Reproduzieren seiner eigenen Laute erlangt. Dies ist die Vorbedingung zu der nächsten Vorstufe der Sprache, der Stufe der Nachahmung fremder Laute. Erst nachdem das Kind eine ganze Zeit lang sich mit seinen selbstkonstruierten Lallauten beschäftigt hat, beginnt es die Sprache seiner Umgebung

Digitized by Google

nachzumachen. Hierin liegt ein schwieriges Problem. Man sollte eigentlich das Umgekehrte erwarten, dass nämlich die Nachahmung der Laute der Erwachsenen der Stufe des spontanen Sprechens vorausginge, denn es scheint doch leichter Laute nachzuahmen, als sie spontan hervorzubringen. Die Beobachtungen zeigen aber mit Sicherheit das Gegenteil. Das Kind muss erst mühsam lernen, dem Erwachsenen, der ihm Worte vorspricht, diese nachzumachen, während es schon lange spontan artikulierte Laute hervorbringt. Wie ist das nun zu erklären? Ich füge sogleich noch eine weitere, ebenfalls paradoxe Tatsache hinzu. Man sollte glauben, dass wenn das Kind Laute und Lautkomplexe spontan hervorbringt, dass es dann eben diese Laute auch dem Erwachsenen nachmachen kann; aber auch das trifft nicht zu. Beides ist offenbar gegen die Erwartung, sowohl dass im allgemeinen die spontane Erzeugung artikulierter Laute der Nachahmung gehörter Laute vorausgeht, als jene spezielle Erscheinung, dass das Kind Laute, die es hundert und tausendmal spontan erzeugt hat, dem Erwachsenen nicht nachsprechen kann, wenn er sie vorspricht. Ich möchte dies zunächst durch Beispiele belegen. Lindner beobachtete, dass sein Knabe das Wort Papa nicht sprechen konnte, wenn es ihm vorgesprochen wurde, obwohl er es schon längere Zeit selbst gesprochen hatte (Lindner, Aus dem Naturgarten der Kindersprache, Seite 12). Preyers Knabe Axel sprach längere Zeit spontan das Wort ada, ehe er es nachsprechen konnte (im 11. Monat) und, so bemerkt Preyer, „es kam erst nach einigen effektlosen Lippenbewegungen heraus". Es ist wichtig, sich klar zu machen, wodurch diese eigentümliche Erscheinung verursacht wird. Es wirken dabei wahrscheinlich mehrere Umstände zusammen. Einmal ist beim Vorsprechen der akustische Reiz, d. h. die Stimme des Erwachsenen, ein anderer als der Laut der kindlichen Sprache; das Kind hört vielfach gar nicht die Verwandtschaft der vom Erwachsenen gesprochenen Laute mit seinen eigenen, oder wenn es sie hört, so liegt in dem anderen Laut der Antrieb zu Sprechbewegungen, die verschiedenartig von den seinigen sind. Sodann kommt hinzu, dass dem Kinde die Konzentration der Aufmerksamkeit auf das, was der Erwachsene ihm vormacht, um die Wende des ersten Lebensjahres noch sehr grosse Schwierigkeiten bereitet. Das Kind geht auf die Bemühungen des Erwachsenen, ihm Sprachlaute beizubringen, einfach noch gar nicht

Digitized by Google

ein. Ferner ist der psycho-physische Mechanismus, der bei dem spontanen Lallen in Tätigkeit tritt, ein ganz andersartiger als derjenige, welcher die willkürliche Lauterzeugung ermöglicht. Wenn nämlich das Kind Laute spontan hervorbringt, so ist der Laut rein als Effekt da. Er ist ihm gewissermassen nur faktisch gelungen, nicht weil es ihn vorher vorgestellt oder gewollt hatte; beim Nachsprechen hingegen müssen die Laute, welche gesprochen werden sollen, auch vorher beabsichtigt oder gewollt, oder vorgestellt sein. Das Kind muss also erst lernen, Laute, die ihm zufällig, d. h. dem Effekt nach gelingen, auch mit Absicht auszuführen. Physiologisch gesprochen muss das Kind die lauterzeugenden Bewegungen von den Klangbildzentren aus innervieren, anstatt dass sie von inneren motorischen Reizen aus ihre Innervation erhalten.

Das Nachahmen vorgesprochener Laute ist daher schon eine höhere Stufe der lauterzeugenden Tätigkeit als das spontane Lallen, es ist nicht mehr bloss ein Spielen mit den Sprechwerkzeugen, sondern ein willkürliches Arbeiten mit denselben im Dienste der absichtlichen Lauterzeugung nach dem Muster der Erwachsenen.

Bisweilen tritt die willkürliche Lauterzeugung ein, ohne dass eine längere Periode des Lallens ihr vorausgegangen ist, und zwar scheint das regelmässig der Fall zu sein bei solchen Kindern, deren Sprache sich wesentlich verspätet.

Bei manchen Kindern schiebt sich zwischen die Stufe des spontanen Lallens und die Stufe des Nachsprechens gegebener Laute eine kurze Periode ein, in welcher die Kinder völlig stumm sind. Herr Prof. Schmiedel in Zürich teilte mir mit, dass er dies bei mehreren Kindern, die er längere Zeit beobachtete, gefunden habe.

Dem Nachahmen der Laute der Erwachsenen kommt nun ein beim Kinde ausserordentlich mächtiger Trieb entgegen: der Nachahmungstrieb. Nicht selten findet man, dass Kinder, denen die ersten Nachahmungen von Worten der mit ihnen verkehrenden Personen gelungen sind, nunmehr darauf verfallen, alles was ihnen irgendwie in akustischer Hinsicht auffällt, nachzuahmen, wie Tierstimmen, Geräusche von Instrumenten, Maschinen oder Apparaten, von vorüberfahrenden Wagen, von der Eisenbahn, von dem Aufziehen der Uhr u. dgl. mehr. „Das Kind versucht alles zu

Digitized by Google

wiederholen, was es hört; aber mancher Laut macht ihm Schwierigkeit, und in solchen Fällen sind die Kunstgriffe, zu denen es seine Zuflucht nimmt, von sehr grossem Interesse." „Das Singen wird dabei öfters besser nachgemacht als das Sprechen; ein Knabe von 14 Monaten konnte ein kleines Lied in der richtigen Tonart wiedergeben und ein anderer im 16. Monat kannte schon einige einfache, kleine Hymnen" (Tracy, the language of childhood, S. 117). Diese Tatsache ist sehr wichtig, sie erklärt nämlich viele scheinbare Worterfindungen des Kindes. Die Kinder greifen nicht selten, ohne dass die mit ihnen verkehrenden Personen den besonderen Anlass konstatieren können, beliebige Laute oder Geräusche auf, ahmen sie mit ihren Mitteln nach und erheben sie dann zur Bezeichnung für irgend ein Objekt ihrer Umgebung, auf welches der Laut bezogen wurde. Wir werden später sehen, ob darin wirklich eine Worterfindung des Kindes liegt.

Neben diesen Vorstufen der eigentlichen Sprachentwicklung geht nun schon ein immer wachsendes Verstehen der Sprache der mit dem Kinde umgehenden Person einher. Das Kind befindet sich während dieser Zeit im Stadium der „normalen Hörstummheit", d. h. es versteht vieles, spricht aber noch nichts oder nur sehr wenig von dem, was es versteht. Dass Kinder hörstumm (richtiger würde man sagen hörend-stumm) sind, tritt nicht selten als eine pathologische Erscheinung auf. Es kommt vor, dass Kinder auf Grund irgend eines geistigen oder körperlichen Defektes, z. B. weil sie ungewöhnlich scheu sind, oder weil sie zu Gemütsdepressionen neigen, oder auch weil ihnen der Nachahmungstrieb fehlt, viele Jahre lang stumm bleiben, während sie alles verstehen, was ihre Umgebung spricht. Bei Schwachsinnigen, bei gewissen Stufen der Idiotie und Imbezillität tritt die Hörstummheit regelmässig auf. Man hat ferner einzelne Fälle beobachtet, in denen relativ intelligente Personen ihr ganzes Leben hindurch nie ein Wort sprachen auf Grund eines partiellen psychischen Defektes bei ganz gesunden und normal entwickelten Sprachorganen; in allen diesen Fällen ist die Hörstummheit krankhaft, abnorm. Von dieser abnormen Hörstummheit sprechen wir hier natürlich nicht, vielmehr macht jedes Kind normalerweise eine kurze Periode der Hörstummheit durch, die deshalb als „normale oder physiologische Hörstummheit" bezeichnet wird. Sie ist für das Sprechenlernen des Kindes nicht

Digitized by Google

unwichtig; es bildet dabei gewissermassen ganz selbständig neben dem beständigen Einüben der artikulierten Laute, die es sinnlos massenhaft ausspricht, zugleich in isolierter Form sein Sprachverständnis aus. Es trennen sich also die beiden Seiten der Sprache eine Zeit lang: die Beherrschung des bloss motorischen Artikulationsapparates und das Verstehen der Wortbedeutungen.

Auf dieser zweifachen Basis erhebt sich nun (spätestens gegen das Ende des zweiten Lebensjahres) die eigentliche Sprache: Aus dem Sprachverständnis ohne Sprechen und dem bloss lautlichen Nachahmen vorgesprochener Worte entsteht das lautliche Nachahmen von Worten mit Sprachverständnis.

Stufen der Sprachentwicklung.

Damit kommen wir also aus den Vorstufen des Sprechens zum eigentlichen Sprechen. Was fehlte den früheren Stufen noch zum Sprechen, wenn doch schon das Sprachverständnis da ist und die Nachahmung gegebener Worte? Die Worte, die nachgeahmt werden, sind dem Kinde anfangs noch keine Zeichen für einen geistigen Inhalt: seine ganze Absicht ist bei dem eigenen Sprechen anfangs auf das Hervorbringen von Lautkomplexen gerichtet, es spricht Worte, aber es hat noch keine Wortbedeutungen. Von eigentlichem Sprechen reden wir erst dann, wenn die Laute dem Kinde Zeichen für einen geistigen Inhalt werden, wenn die selbst hervorgebrachten Laute sich mit einem Vorstellungsinhalt oder Gefühlen oder Willensregungen associiert haben und nun mit der Absicht hervorgebracht und verwendet werden, um diesen Inhalt auszudrücken und mitzuteilen. Hierin liegt wiederum ein ausserordentlich schwieriges Problem, das wir bis jetzt noch nicht in zureichender Weise beantworten können. Es ist die Frage: wie kommt das Kind dazu, den Charakter des Wortes als einer Bezeichnung für einen Inhalt aufzufassen, der mit dem Laute als solchem gar nichts zu tun hat? Es genügt dazu keineswegs, wie man fälschlich vermutet hat, dass Vorstellungen und Wahrnehmungen oder sonstige geistige Inhalte sich mit den Worten associieren. Eine solche Association von Wahrnehmungen oder Vorstellungen einerseits und Lauten andererseits ist noch lange keine Bezeichnung. Die Worte sind dem Kinde ja

Digitized by Google

anfangs nichts als akustische Wahrnehmungen. Sie stehen in dieser Hinsicht den übrigen Wahrnehmungen, z. B. denen des Gesichts vollständig gleich. Damit, dass sich nun akustische Wahrnehmungen mit Gesichtswahrnehmungen associieren, erhalten die ersteren noch lange nicht den Charakter einer Bezeichnung. Die Funktion der Bezeichnung ist vielmehr etwas völlig Neues, das das Kind erst mühsam erlernen muss und worin es wahrscheinlich speziell unterstützt wird durch die bezeichnenden Geberden. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass die Funktion der Bezeichnung zuerst ganz und gar an den Geberden erlernt wird und sich dann erst allmählich auf die Worte überträgt. Wie dieser Prozess aber sich im einzelnen vollzieht, das lässt sich bis jetzt nur vermuten. Wir besitzen noch keine zureichenden Beobachtungen, durch die der wirkliche Verlauf dieses Vorganges klar gemacht wird.

Wie schwierig es dem kindlichen Geiste wird, den Charakter des Zeichens zu verstehen, wenn das Zeichen mit dem bezeichneten Inhalt nichts gemeinsam hat, das sieht man aus der von Egger mitgeteilten Beobachtung, dass Kinder, wenn sie lesen lernen, diesen Charakter des Zeichens für die Buchstaben der Schrift erst wieder besonders erlernen müssen. Kinder, die schon eine Anzahl Buchstaben kennen und gewisse Worte lesen können, geraten in Verwirrung, wenn sie die ihnen bekannten Schriftzeichen in etwas veränderten Typen wahrnehmen (vergl. Egger, de l'intelligence et du langage chez les enfants, Paris 1887).

Es wäre der Sache nicht entsprechend, wenn wir dieses Problem, wie das Kind nun seine ersten Wortbedeutungen gewinnt, trennen wollten von der weiteren lautlichen Entwicklung der Sprache; denn die letztere bleibt nun durchaus nicht unberührt von den Wortbedeutungen, die das Kind allmählich erwirbt und immer mehr vervollkommnet, und umgekehrt wirkt auch die lautliche Entwicklung der Sprache in vielen Punkten auf den Wandel der Wortbedeutungen zurück. Man hat daher mit Recht beides nur als zwei Seiten eines einzigen Entwicklungsprozesses betrachtet und von einer äusseren und inneren Sprachform und ihrer gegenseitigen Beeinflussung gesprochen (Steinthal). Unter der äusseren Sprachform versteht man dann die lautliche Entwicklung der Worte und vielfach auch die spätere syntaktische Entwicklung der Sätze; unter der inneren Sprachform ist die Enwicklung

Digitized by Google

der Wortbedeutungen und des Satzinhaltes zu verstehen. Beides müssen wir zunächst in abstracto trennen. Ich werde daher zuerst die lautliche Entwicklung der Sprache weiter verfolgen und sodann die Entwicklung der inneren Sprachform besonders behandeln. Man muss sich aber immer vergegenwärtigen, dass diese beiden Seiten der sprachlichen Entwicklung vielfach in Wechselwirkung miteinander stehen. Eine Veränderung der Wortbedeutung drückt das Kind nicht selten zugleich in einer lautlichen Veränderung des Wortes aus und umgekehrt ist sehr häufig eine scheinbar bloss lautliche Wandlung des Wortes zugleich mit einer Nüancierung seiner Bedeutung verbunden. Die Wechselwirkung der inneren und äusseren Sprachform darf aber auch nicht übertrieben werden. Es ist nicht richtig, wenn Mauthner versichert, dass jede, auch die allerkleinste lautliche Veränderung des Wortes einen Bedeutungswandel zur Folge haben müsse (F. Mauthner, Beiträge zu einer Kritik der Sprache II, S. 401 ff.). Wir können vielmehr oft beobachten, dass Kinder aus rein äusseren Anlässen, insbesondere indem sie sich der Sprechweise ihrer Umgebung anpassen, den Ausdruck ihrer Worte verändern, ohne dass auch nur die geringste Veränderung der Wortbedeutung konstatierbar ist. Ich möchte nunmehr zunächst die Entwicklung der äusseren Sprachform noch etwas genauer verfolgen.

Die Entwicklung der äusseren Sprachform.

Die Entwicklung der äusseren Sprachform bietet lange nicht so viel Schwierigkeiten dar, wie die der inneren Sprachform. Das liegt natürlich daran, dass die erstere der äusseren Beobachtung fast ganz zugänglich ist, die letztere dagegen sich der äusseren Beobachtung sozusagen ganz entzieht. Wir können in der lautlichen Entwicklung der Sprache wiederum eine Anzahl Sprachstufen unterscheiden. Warum diese Stufen gerade so auftreten, wie sie die Beobachtung konstatiert, darüber haben wir allerdings nur Vermutungen.

Zuerst möchte ich eine noch wenig untersuchte Sprachstufe erwähnen, deren Bedeutung sehr unsicher ist und die lange nicht alle Kinder durchmachen. Es ist die Stufe oder richtiger das Stadium der Echo-Sprache (Echolalie). Dieses Stadium besteht

Digitized by Google

darin, dass die Kinder echoartig eine Menge Worte nachsprechen, von denen nicht recht zu konstatieren ist, ob sie ihren Sinn verstehen oder nicht. Ich erwähne dieses Stadium mehr der Vollständigkeit halber. Es hat wahrscheinlich für die Entwicklung der Sprache keine wesentliche Bedeutung.

Mit grosser Regelmässigkeit stellt sich dagegen eine andere Sprachstufe ein, die wirklich den Namen einer Stufe des Sprechens verdient. Es ist die onomatopoetische Stufe. Sie besteht darin, dass als sprachliches Zeichen für ein Ding oder einen Vorgang ein akustisches Merkmal des Dinges oder Vorganges verwendet wird, welches das Kind mit artikulierten Lauten nachahmt. Die Kinder sind auf diesem Gebiete sehr erfinderisch oder, richtiger gesagt, sie sind erstaunlich geschickt darin, Tierstimmen oder Naturlaute und dgl. nachzuahmen. So wird der Hund als wauwau bezeichnet, die Uhr als tiktak, die Katze als miau, die Lokomotive mit dem Worte hüt, die Pferde mit dem Wort hühü, das Aufziehen der Uhr mit den Lauten weo, weo, weo, der Ball mit den Lauten schütteschütte [1]) (von dem Aufschlagen des Balls) und dgl. mehr. Taines Mädchen bildete im 15. Monat koko für Hahn, ein anderes Kind tintin für die Glocke etc. Es ist interessant, wie sich hierbei der Unterschied der deutschen, französischen, polnischen, russischen und englischen Kinder bemerkbar macht. Die onomatopoetischen Bezeichnungen der Kinder entsprechen nämlich im ganzen dem Klangcharakter, den die Sprache ihrer Nationalität trägt. Diese Tatsache ist nicht unwichtig, es zeigt sich darin wiederum, dass jene onomatopoetischen Laute nicht reine Erfindungen des Kindes sind, sondern dass sie durch die Analogie mit der Bezeichnungsweise der Erwachsenen geleitet werden.

Es kann einigermassen psychologisch verständlich gemacht werden, warum diese Stufe, richtiger vielleicht dieser Prozess des Sprechens in der Regel allen andern vorausgeht. Die onomatopoetische Bezeichnung stellt nämlich für die Funktion der Bezeichnung den einfachsten Fall dar: das Zeichen ist hierbei selbst ein Teil des Objektes, welches bezeichnet wird. Das wauwau oder das tiktak ist für das Kind ein Teil der Wahrneh-

[1]) Diese Bezeichnung teilte mir Herr Dr. Vogl in Leislau als eine „Erfindung" seines Kindes mit.

Digitized by Google

mung des Hundes oder der Wahrnehmung der Uhr, ein Teil des noch wenig analysierten Gesamtkomplexes der einzelnen Wahrnehmungen. Das Kind brauchte in diesem Falle also noch nicht zu lernen, dass Bezeichnung und Bezeichnetes auch dann zu einander in Beziehung gesetzt werden, wenn sie gar keine Ähnlichkeit miteinander haben.

Sehr bald stellt sich bei allen Kindern eine Sprachstufe ein, die gegenwärtig Gegenstand grosser Diskussionen unter den Sprachpsychologen ist. Sobald nämlich das Kind die Funktion der Bezeichnung erworben hat, beginnt es Gegenstände oder Vorgänge mit Lauten oder Lautkomplexen zu bezeichnen, die keinerlei Ähnlichkeit mit dem Gegenstand haben, also nicht mit akustischen Merkmalen, die dem Wahrnehmungsobjekt entlehnt sind, die aber auch nicht aus der Sprache der Umgebung stammen, d. h. es treten bei allen Kindern gelegentliche Bezeichnungen auf, die dem Kinde völlig eigentümlich sind und die deshalb vielfach als Worterfindungen des Kindes angesehen werden. In Analogie zu der früher erwähnten Stufe der spontanen Lauterzeugung könnte man diese Stufe vielleicht als eine spontane Namenerzeugung benennen. Über diese Stufe (richtiger würde man sagen den Prozess) der Spracherfindung des Kindes herrscht nun ein grosser Streit. Diejenigen Psychologen, die unter dem Einfluss der nativistischen Denkweise stehen, pflegen zu behaupten, dass das Kind Worte erfindet im Sinne einer wirklich schöpferischen sprachlichen Neubildung. Auch von allgemeinen Überlegungen aus, über Analogien zwischen der Entwicklung des Individuums und der Gattung, ist vielfach die Worterfindung des Kindes angenommen worden. Dem gegenüber hat zuerst Preyer und nach ihm fast jeder sorgfältig beobachtende Kinder-Psychologe, insbesondere auch Wundt und Stumpf, mit Nachdruck die Ansicht vertreten, dass von einer Worterfindung beim Kinde keine Rede sein könne; vielmehr stelle sich bei genauerer Untersuchung heraus, dass sämtliche vermeintlich erfundenen Worte des Kindes Nachahmungen von Worten der Personen seiner Umgebung seien. Wir kennen nur nicht immer die Gelegenheit, bei welcher die Kinder irgend eine Bezeichnung der Erwachsenen aufgegriffen und dann vielleicht in origineller Weise verstümmelt haben, um sie sodann auf Objekte anzuwenden, die der Erwachsene anders bezeichnet. Die ältern Psychologen

Digitized by Google

und Kinderforscher haben fast alle angenommen, dass die Kinder wirklich Worte spontan erfinden, und Compayré hat sich zu der Behauptung verstiegen, das Kind, sich selbst überlassen, würde seine eigene Sprache erfinden (G. Compayré, l'évolution intellectuelle et morale de l'enfant, 2. Aufl. 1889, S. 243). Ich möchte zunächst einmal einige Tatsachen zusammenstellen, auf Grund deren man die Annahme, dass die Kinder selbständig Worte erfinden, zu verteidigen gesucht hat; sodann werden wir versuchen, diese Tatsachen zu deuten. Die auffallendsten Beispiele von scheinbarer Spracherfindung des Kindes stammen meistens von solchen Kindern her, die sich in gewissem Masse selbst überlassen blieben. Aber auch Kinder, die unter ganz normalen Umständen aufgewachsen sind, bilden in einzelnen Fällen scheinbar eine vollkommen eigene Sprache aus. Der Psychologe Carl Stumpf beobachtete an einem seiner eigenen Kinder die Entstehung einer vollständigen Sondersprache, die sich immer mehr erweiterte und bereicherte, obwohl das Kind völlig normal war. Die Ursachen dieser abnormen Sprachentwicklung waren nicht aufzudecken. Das Kind bildete eigene Ausdrücke für Gegenstände, Eigenschaften, Eigennamen, Zahlwörter u. s. w., die sämtlich Verdrehungen und Entstellungen der Sprache der Erwachsenen zu sein schienen; aus diesen entstanden dann später ganze Sätze, die oft kaum noch an die Sprache der Erwachsenen erinnerten und natürlich nur von den Personen verstanden wurden, die täglich mit dem Knaben verkehrten. So sagte das Kind: „ich olol hoto wapa“ = Rudi hat mein Pferd umgeworfen. Ich bedeutet dabei „mein“, olol ist der Name für Rudi, hoto heisst Pferd, und wapa ist eigene Umbildung aus werfen. Oder: he da krei tück koko prullich wapa = Luise hat mehrere Stücke Zucker in die Milch geworfen. Vergebens versuchten die Eltern dem Kinde die richtigen Ausdrücke beizubringen, selbst wenn die Mutter ihm Gedichte vorsagte und den Schluss eines Verses ergänzen liess, setzte das Kind die Worte seiner Eigensprache ein, obwohl der Reim dadurch zerstört wurde: „Fuchs, du hast die Gans gestohlen, Gib sie wieder her, Sonst wird dich der Jäger holen Mit dem .... pupupa“. Im Laufe des dritten Jahres gab dann das Kind plötzlich, ohne sichtbaren Anlass, diese Eigensprache auf.

Andre Abnormitäten, die sich aus der Isolierung des Kindes

Digitized by Google

erklären, teilte der amerikanische Sprachforscher Horatio Hale mit (Horatio Hale, the origin of languages, in den Proceedings of the American Association for the Advancement of Science. Vol. XXXV). In dem einen Falle berichtet H. von einem Zwillingspaare, das 1860 von einer geachteten Familie in einer Vorstadt zu Boston geboren wurde. Diese Kinder waren mütterlicherseits deutscher Abstammung, aber die deutsche Sprache wurde in der Familie nicht gesprochen. Im gewöhnlichen Alter begannen diese Kinder zu sprechen, aber nicht englisch, sondern bedienten sich einer eigenen Sprache, von der sie sich auch durch Belehrungen einer fünf Jahre älteren Schwester nicht abwendig machen liessen. Selbst die herkömmlichen Wörter „papa" und „mamma" für „Vater" und „Mutter" sprachen sie nicht aus, sondern hatten dafür ihre eigene Bezeichnung. Unter sich verständigten sie sich mit derselben Lebendigkeit und Leichtigkeit wie andere Kinder. Ihr Accent schien der deutsche zu sein; auch gebrauchten sie wiederkehrende Wörter, von denen die Familie mit der Zeit einige unterscheiden lernte, z. B. „nī-si-boo-a" für „Wagen", wobei die Silben manchmal so oft wiederholt wurden, dass daraus ein weit längeres Wort entstand. Im siebenten Jahre zur Schule geschickt, blieben sie die erste Woche stumm; dann lernten sie allmählich die englischen Wörter, und ihre eigene Sprache verschwand.

H. erwähnt alsdann einen zweiten Fall, von welchem wir nach der eingehenden Untersuchung des Dr. Hun[1]) einen ausführlicheren Bericht besitzen. Er betrifft ein Mädchen von $4^1/_2$ Jahren in Albany. Im Alter von zwei Jahren war dasselbe noch im Sprechen zurückgeblieben und sprach nur die Wörter „papa" und „mamma". Um diese Zeit fing es an, nur selbstgebildete Wörter zu gebrauchen, und obgleich es verstand, was man zu ihm sprach, so ahmte es die gehörten Wörter doch nicht nach. Es hatte auch einen 18 Monate jüngeren Bruder zur Annahme seiner Sprache veranlasst. Im Hause wurde nur die englische Sprache gesprochen, und es ist zweifelhaft, ob das Kind jemals die französische sprechen gehört hat. Trotzdem haben mehrere von seinen Wörtern einen starken Anklang an das Französische. Mit „feu"

[1]) Dr. E. R. Hun, Singular Development of Language in a Child, in Monthly Journal of Psychological Medicine. 1886.

Digitized by Google

(französisch gesprochen) bezeichnet es „Feuer, Licht, Zigarre, Sonne", mit „tout" „alle, jedes", „ne pas" „nicht". „Peti-peti" als Name für den Bruder ist augenscheinlich das französische „petit", und „ma" ist vielleicht das korrumpierte französische Wort „moi". Das Kind sprach ferner „gar" für „Pferd", „deer" für „Geld", „beer" für „Bücher, Schule", „peer" für „Ball", „bau" für „Soldat, Musik", „odo" für „schicken, ausgehen, wegnehmen", „keh" für „beschmutzen", „pa-ma" für „schlafen gehen, Kopfkissen, Bett". Die Neigung zur Reduplikation zeigt sich in „migno-migno" für „Wasser, Wäsche, Bad", „gogo" für „Süssigkeiten, Zucker", „waia-waiar" für „schwarz, dunkel, Neger". „Gummigar" bezeichnet „Brot, Gemüse" und dergl., auch die „Köchin". „Feu" kann auch ein Adjektiv werden, wie in „ne-pas-feu", „nicht warm". Das Zeitwort „odo" besitzt eine verschiedene Bedeutung, je nach der Stellung oder den begleitenden Wörtern; „maodo" bedeutet „ich will ausgehen", „gar-odo" „lass das Pferd kommen", „tout-odo" „alles ist ausgegangen". „Gaän" bedeutet Gott, und bei Regenwetter laufen die Kinder an das Fenster und rufen: „Gaän odo migno-migno, feu odo", d. h. „Gott, nimm den Regen fort und sende die Sonne". „Odo" vor dem Objekt bedeutet „nimm fort", nach dem Objekt „senden". Damit sind auch die Anfänge einer Syntax gegeben, die wir auch in der Verbindung „mea waia-waiar" „dunkler Pelz" (mea = Katze, Pelz) finden, wobei das Adjektiv dem Substantiv folgt. Die Worte „papa" „mamma" werden in ihrem gewöhnlichen Sinne gebraucht; in der Verbindung „papa-mamma" bezeichnen sie „Kirche, Gebetbuch, Kreuz". „Bau = Soldat" bezeichnet auch einen Bischof, seitdem die Kinder einen solchen in seiner Mitra gesehen hatten. „Gar-odo" bezeichnet eigentlich „lass das Pferd kommen"; seitdem aber die Kinder gesehen hatten, dass, wenn der Vater einen Wagen brauchte, derselbe eine Bestellung aufschrieb und nach dem Stalle schickte, so fingen sie an, „gar-odo" auch für Bleistift und Papier zu benutzen. Ausser diesen beiden Beispielen gibt Hale noch andere höchst interessante Belege dafür, dass sich das kleine Kind scheinbar die Sprache selbst schafft und nur durch das Aufdrängen der Sprache der Umgebung an der Weiterbildung der eigenen Sprache verhindert wird. Auch der Archidiakon Farrar unterstützt diese Ansicht, wenn er sagt: „Die vernachlässigten Kinder einiger

Digitized by Google

kanadischer und indianischer Dörfer, die dort tagelang allein gelassen werden, pflegen selbst eine Art von lingua franca zu erfinden, die teilweise oder gänzlich allen unverständlich ist"[1]). Die eigenen Wortbildungen des Kindes nehmen nun aber sehr selten einen solchen Umfang an wie in den soeben zitierten Fällen. Zumeist beschränken sie sich darauf, dass die Kinder einzelne Worte der Erwachsenen falsch auffassen, sie in verstümmelter Weise wiedergeben und sie ausserdem bisweilen auf andre Dinge oder Vorgänge anwenden, wie die Personen der Umgebung u. dergl. mehr.

Aber sind das nun wirkliche Worterfindungen, schöpferische Neubildungen der Sprache, in denen das Kind eigene Wege einschlägt, oder sind es Nachahmungen der Sprache der Erwachsenen, deren Eigentümlichkeiten wesentlich durch die Unvollkommenheit des Kindes verursacht werden?

Ich stehe nicht an, das letztere anzunehmen. Die Unreife des kindlichen Geistes verbietet eine „Erfindung" von seiten des Kindes durchaus. Zum mindesten ist das Wort Erfindung dabei in einem uneigentlichen Sinne gebraucht. Zu aller Erfindung gehört ein planmässiges, absichtliches Vorgehen, eine Vorstellung von einem Zwecke, der verwirklicht werden soll. Dass nun eine planmässige Neubildung der Sprache beim Kinde denkbar sei, in dem Sinne, dass der zweijährige Weltbürger eine Vorstellung von dem Zwecke derselben habe, wird wohl niemand im Ernste behaupten wollen. Es kann also höchstens von eigentümlichen, nicht von erfundenen Wortbildungen des Kindes gesprochen werden. Und diese Eigentümlichkeiten verraten nun wiederum nichts von einer spontanen sprachbildenden Fähigkeit, sondern sie erklären sich wesentlich aus der Unvollkommenheit des Kindes. Sein ungenaues Hören bewirkt, dass es die gehörten Worte falsch auffasst, seine mangelhafte Beherrschung des motorischen Sprechapparates, dass es die ungenau aufgefassten Worte verstümmelt wiedergibt, seine unvollkommene Beobachtung, dass es nicht erkennt, auf welche Objekte der Erwachsene seine Bezeichnungen richtet. Gerade dieser letzte Umstand bewirkt dann den Schein von Worterfindungen. Ein sehr lehrreiches Beispiel dieser Art hat Wundt mitgeteilt. Eines seiner Kinder nannte eines Tages

[1]) Romanes, die geistige Entwicklung beim Menschen, S. 263.

Digitized by Google

seinen Stuhl guck; es schien diese Bezeichnung selbst gebildet zu haben, bis Wundt ermittelte, dass das Kindermädchen mehrmals eine Katze (Spielzeug) auf den Stuhl gesetzt hatte und mit einer hinweisenden Geberde auf diese dem Kinde zurief: „Guck, guck". (Wundt, Völkerpsychologie I. S. 279.) Wäre hierbei der äussere Anlass zur Entstehung dieser Bezeichnung nicht kontrolliert worden, so würde wieder ein Fall von vermeintlicher „Worterfindung" des Kindes konstatiert worden sein.

Selbst in solchen Sondersprachen der Kinder wie in den von Horatio Hale mitgeteilten Fällen ist die Sprachbildung des Kindes keine erfinderische und schöpferische. Alle diese Worte verraten ja deutlich die Verstümmelung und andere Verwendung von Worten, die die Kinder gehört haben. Hierbei liegen also Veränderungen und Verdrehungen der Bezeichnungen erwachsener Personen vor; darin steckt aber doch nichts Erfinderisches! Kurz, man kann sagen, das ganze Verhalten des Kindes bei der Sprachbildung ist im wesentlichen durch Nachahmung und Anpassung an die Umgebung bestimmt, und wenn auch natürlich eine vererbte Anlage und Disposition zum Sprechen beim Kinde — aus allgemeinen entwicklungsgeschichtlichen Gründen — angenommen werden muss, so greift doch die äussere Beeinflussung der Erwachsenen den spontanen Entwicklungsfaktoren bedeutend voraus und treibt deshalb die Sprache beim Kinde hervor, ehe sich seine Disposition zu derselben spontan und schöpferisch geltend machen kann. Deshalb nennt Wundt die Sprachbildung unserer Kinder „eine verfrühte Entwicklung".

Alle weitern Sprachstufen, die sich auf die Entwicklung der äusseren Sprachform beziehen, fasst man nun zusammen unter der Bezeichnung des Erlernens vorgesprochener oder gegebener Worte. Innerhalb derselben treten wiederum deutlich gewisse Unterstufen oder Entwicklungsstadien hervor, die sich fast alle als die Überwindung von Sprachfehlern oder von phonetischen Schwierigkeiten auffassen lassen. Die Überwindung der lautlichen Schwierigkeiten nimmt nicht selten den Charakter einer systematischen Einübung bestimmter Worte an; das Kind beruhigt sich nicht, bis es den Laut richtig ausgesprochen hat. Andererseits aber können wir auch beobachten, dass Kinder mit grosser Hartnäckigkeit gewisse sprachliche Fehler, die sie sich einmal ange-

Digitized by Google

eignet haben, gegenüber allen Versuchen der Erwachsenen, sie zu korrigieren, aufrecht erhalten.

Die erste Unterstufe in dem langen Prozess der Erlernung gegebener Worte bezeichnet man wohl als das normale Stammeln oder auch das physiologische Stammeln. Stammeln ist jeder Fehler der Aussprache. Mit dem Ausdruck normales oder physiologisches Stammeln soll gesagt sein, dass die Fehler der Aussprache, die in der Periode des Stammelns beim Kinde hervortreten, nicht pathologischer Natur sind; sie sind durch die normale Entwicklung seiner Organe bedingt. Zum Stammeln rechnen wir also Sprachfehler wie diese, dass ein Kind sagt tind statt Kind, peipe statt Pfeife, tuhl statt Stuhl, dack statt Sack und so weiter. Solche Fehler der Aussprache sind also eine Zeit lang für das Kind normal, weil es sich die korrekte Sprache naturgemäss nur allmählich aneignen kann. Die Ursache für das Auftreten solcher Sprachfehler ist aber nicht ausschliesslich das Unvermögen des Kindes; sie liegt auch vielfach in dem Missverhältnis zwischen seiner Sprachgeschicklichkeit und Sprechlust. Die Sprechlust der normalen Kinder ist meistens eine sehr grosse, namentlich im zweiten und dritten Lebensjahr. Dem Trieb zum Sprechen kann nun die Geschicklichkeit nicht folgen, und so ergeben sich manche Fehler der Aussprache, weil der innere Reiz zum Sprechen allzusehr über das Sprachvermögen überwiegt. Eben dieses Missverhältnis zwischen Sprechlust und Sprechgeschicklichkeit bedingt aber auch gewisse Fehler der Aussprache beim Kinde, die man nicht mehr als normal bezeichnen kann; dahin gehört namentlich das sogenannte Poltern, das durch eine Überhastung der Aussprache zu stande kommt, und endlich das Stottern, das man als die zeitweise auftretende Unfähigkeit des Kindes, Worte und Wortteile zu beginnen, definieren kann. (Auf einige andere Ursachen des Stotterns komme ich später zu sprechen.)[1])

Die Überwindung des Stammelns und die Ausbildung der normalen Sprache der mit dem Kinde verkehrenden Personen bildet nun den Schluss der ganzen lautlichen Entwicklung des kindlichen Sprechens. Für die Zeit, in welcher dieser Abschluss der laut-

[1]) Vgl. zu dem Vorigen: Gutzmann, des Kindes Sprache und Sprachfehler. Leipzig 1894.

Digitized by Google

lichen Seite der Kindersprache erfolgt, lassen sich keine allgemein gültigen Zahlen-Angaben machen. Wir wissen nur, dass die äussern Lebensumstände, unter denen die Kinder aufwachsen, in dieser Hinsicht ganz enorme Unterschiede bedingen können. Wir können mit einer gewissen Regelmässigkeit die Erscheinung feststellen, dass das erstgeborene Kind einer Familie etwas langsamer sprechen lernt und in den gleichen Zeiträumen über einen geringeren Wortschatz verfügt, als die jüngeren Kinder. Das Erstgeborene hat in der Regel nur mit Erwachsenen zu verkehren, von denen es nicht die gleichen seiner Sprachweise entsprechenden Anregungen empfangen kann, wie von anderen Kindern. Es kommen natürlich auch Ausnahmen von dieser Regel vor; wenn das zweite oder dritte Kind einer Familie einmal entschieden zur langsamen Sprachentwicklung neigt, so wird seine sprachliche Verspätung nicht durch den Verkehr mit den älteren Geschwistern aufgehoben, sondern höchstens vermindert. Wir wissen ferner, dass die Kinder armer Leute und der niederen Stände durchweg gerade die lautliche Seite der Sprache zu vernachlässigen pflegen und viel später die Entwicklung ihrer äusseren Sprachform zum Abschluss bringen, als die Kinder der sogen. höheren Stände. Solche vernachlässigte Kinder lernen häufig erst in der Volksschule richtig sprechen und oft genug erst unter dem andauernden Einfluss der Grammatik der Muttersprache, der Lektüre oder der Vortragsübung.

Der Einfluss der Schule auf die lautliche Seite der Sprache ist aber durchaus nicht immer ein wohltätiger. Gutzmann hat nachgewiesen, dass das erste Schuljahr vielfach dazu beiträgt, die Sprachfehler der Kinder zu vermehren. Die Kinder stecken sich gegenseitig in ihren Sprachfehlern an, und man findet daher nicht selten in einer Klasse am Ende des Schuljahres mehr stotternde und polternde Kinder, als am Anfang desselben. Es ist daher durchaus die Pflicht des Lehrers, auf die Sprachfehler der Kinder zu achten und sie womöglich durch systematische Einübung des richtigen und fehlerlosen Sprechens zu beseitigen. Wo die Schule diese Pflicht versäumt, da entwickelt sich bei zahlreichen Individuen das korrekte Sprechen überhaupt nicht.

Schon innerhalb der Periode des normalen Stammelns, ganz besonders aber während jener Zeit, die ich kurz als die Zeit der abschliessenden Entwicklung der lautlichen Seite der Kindersprache

Digitized by Google

bezeichnet habe, beobachten wir bei den meisten Kindern höchst interessante Lautveränderungen, die nicht selten merkwürdige Analogien bilden zu dem Lautwandel, den uns die sprachliche Entwicklung der menschlichen Gattung in der Veränderung der Volkssprachen vor Augen führt. Die Beobachtungen über diese normalen Lautveränderungen, die jedes Kind in grösserem oder geringerem Masstabe mit der Sprache seiner Umgebung vornimmt, sind noch keineswegs abgeschlossen, doch verfügen wir bereits über ein sehr grosses Material an interessanten Aufzeichnungen von Eltern, Lehrern, Psychologen und Sprachforschern. Nun liegen aber die rein sprachlichen Probleme unseren gegenwärtigen Zwecken fern, ich will daher nur einige der wichtigsten Beobachtungen andeuten. Allgemein ist bei dem stammelnden Kinde die Ersetzung der Vokale der Muttersprache durch andere, die scheinbar beliebig gewählt werden. Namentlich wird statt *i* ein *e* oder *ö* gesetzt, statt *ö* ein *e*, statt *a* ein *o*, statt *o* ein *a*. Die Vokale betonter Silben werden besser aufgefasst und wiedergegeben, als die der unbetonten. Sehr zweifelhaft ist mir eine Behauptung, die Wilhelm Ament aus seinen eigenen Beobachtungen ableiten will, dass bei deutschen Kindern die vokalischen Veränderungen denjenigen entsprechen, welche die deutschen Dialekte an den mittelhochdeutschen Vokalen vorgenommen haben (Ament, Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig 1899, S. 46). Die Vokale unbetonter Silben werden mit Vorliebe abgestossen oder durch kurzes *e* ersetzt. Von den Konsonanten werden namentlich *p* ersetzt durch *b*, *b* durch *w* und *f*, *sch* durch *d*, *m*, *s* oder *h*; *r* wird ersetzt durch *l* und *n*, *k* durch *g*, *t*, *d* und *ch*, *g* durch *d*, *ch* durch *d* und *s* — wobei immer das Deutsche als Muttersprache vorausgesetzt wird. Für andere Lautveränderungen verweise ich auf die mehrfach zitierte Schrift von Ament. Eine Lautveränderung, welche fast durch alle Perioden der kindlichen Sprache vorherrscht, bis sie zu einem gewissen Abschlusse zu neigen beginnt, ist die Vorliebe für Reduplikationen. Ein Kind sagt weg-weg für weg, dada für Tante u. s. w. Es scheint ferner sicher zu sein, dass die Kinder meistens die schwachen Formen den starken vorziehen: gebringt statt gebracht, getrinkt statt getrunken u. s. w. Ferner dürfte sich kaum ein Kind finden, bei welchem nicht sogen. Kontaminationen (Wortverstümmelungen und -Verschmelzungen)

Digitized by Google

vorkommen. So wird verbeissen gesagt statt zerbeissen, vertötet, verfindet u. s. w. Von besonderem Interesse sind ferner die bei den meisten Kindern gelegentlich auftretenden Kontaktwirkungen der Laute, die als progressive und regressive Assimilationen und Dissimilationen bezeichnet werden. Assimilation ist die Angleichung benachbarter Laute aneinander. Dissimilation ist die Ersetzung ähnlicher Laute durch verschiedenartige. Es scheint, dass beim Kinde die progressive Assimilation überwiegt. So macht z. B. ein Kind aus Nase nana, indem dem *n* vorwärtsschreitend das *s* assimiliert wird; ähnlich wird gebildet tata für Tante, mum für Mund, nan für Nacht, dede für decken, bebe für Besen, bübü für Bücher u. s. w. (zahlreiche Beispiele hat Wundt zusammengestellt). Man sieht zugleich, dass die Assimilation mit der Reduplikation verbunden ist. Beispiele für regressive Assimilationen sind: däte für Käte, nanone für Kanone. Es ist auffallend, dass in fast allen Beispielen für regressive Assimilationen Gutturallaute durch Linguallaute ersetzt werden. Für Kinder englischer Sprache hat Tracy eine Anzahl interessanter Beispiele von Assimilationen zusammengestellt (Tracy a. a. O., S. 160).

Man hat die Frage aufgeworfen, warum beim Kinde die progressiven Assimilationen überwiegen? Das Kind setzt sich durch diese Art seiner lautlichen Entwicklung in Gegensatz zu den indogermanischen Sprachen, in deren Lauten die regressive Assimilation überwiegt. Ebenso scheint es festzustehen, dass der erwachsene Mensch bei seinem Versprechen und Verlesen regressive Assimilationen häufiger bildet als progressive. Die Erklärung für diese Differenz in dem Verhalten des Kindes und des Erwachsenen kann wohl nur auf folgende Weise gegeben werden. Der Erwachsene beherrscht die motorischen Innervationen, die beim Sprechen in Kraft treten, absolut. Infolgedessen eilen bei ihm die Impulse zum Sprechen beständig der wirklichen Aussprache um ein Beträchtliches voraus, in ähnlicher Weise wie ein geübter Klavierspieler die Bilder der Noten, welche er zu greifen hat, mit dem Blick oft um eine ganze Zeile vorwegnimmt und den Impuls für eine ganze Gruppe von Taktbewegungen erteilt. Die Aufmerksamkeit greift also beim Erwachsenen beständig den Worten, welche eben jetzt gesprochen werden, vor. Er erteilt seiner Sprache gewissermassen nur Gesamtimpulse und hat es

Digitized by Google

nicht mehr nötig, Impulse für die einzelnen Worte zu bilden. Infolgedessen muss der Erwachsene geneigt sein, die vorausgehenden Buchstaben im Sinne der später folgenden zu verändern, weil seine Aufmerksamkeit immer auf den nachfolgenden Buchstaben und Worten ruht (regressive Assimilation). Genau umgekehrt verhält sich beim Sprechen das Kind. Es gleicht dem ungeübten Klavierspieler; das Vorgreifen der Aufmerksamkeit fehlt ihm ganz oder fast ganz. Jeder einzelne Wortteil erfordert noch einen besonderen Willensimpuls. Statt der vorgreifenden Aufmerksamkeit können sich also beim Kinde andere psychologische Gesetze geltend machen. Namentlich wirkt bei ihm die zentrale Anpassung an die schon ausgeführte Leistung, infolge deren das Bewusstsein bei den nachfolgenden Innervationen die Tendenz beibehält, in der früheren Art der Innervation zu beharren, d. h. die nachfolgenden Buchstaben oder Laute werden durch diese Beharrungstendenz im Sinne der vorausgegangenen verändert. Es kommt noch als Mitursache hinzu die sehr geringe Beweglichkeit des kindlichen Geistes. Es ist eine spezielle Eigentümlichkeit des Kindes, dass es mit einer ungeheuren Monotonie eine einmal angefangene Bewegung oder Beschäftigung wiederholt. Hundertfach führt es dieselben Bewegungen aus, dieselben Spiele, wiederholt es dieselben Worte oder dieselben Töne mit einer Gleichförmigkeit und einer Zähigkeit, die den Erwachsenen ermüdet. Diese Neigung des kindlichen Geistes zum Beharren in der einmal eingeschlagenen Innervation muss natürlich die zentrale Anpassung an die frühere Tätigkeit verstärken. Sie kann sich in der Sprache nur so äussern, dass die nachfolgenden Laute sich den vorausgehenden angleichen.

Abgesehen von den erwähnten Sprachfehlern kommen nahezu alle Lautveränderungen, welche in der Sprachgeschichte der menschlichen Gattung feststellbar sind, auch beim Kinde vor; allerdings lassen sich auch manche Lautveränderungen beim Kinde beobachten, zu denen wir keine Parallele in der allgemeinen Sprachentwicklung finden können. Es scheint nun, dass die sprachlichen Veränderungen der erstern Art die bei weitem überwiegenden sind. Wenn sich dies bestätigen sollte, so würden wir hier vor einer entwicklungsgeschichtlich sehr interessanten Tatsache stehen. Wir sehen, dass trotz aller Beeinflussung durch die Erwachsenen das Kind die Lautveränderungen der Volkssprachen

Digitized by Google

durchmacht, und es liegt infolgedessen die Vermutung nahe, dass sich hier das so viel erörterte biogenetische Grundgesetz bestätigen lässt. Man muss aber festhalten, dass diese Bestätigung doch nur den Charakter einer ganz entfernten Analogie zwischen der individuellen Entwicklung des Kindes und der Entwicklung der Gattung trägt. Denn was hier zueinander in Beziehung gesetzt wird, sind einerseits zahllose Einzelfälle, die auf sehr viele Kinder in der regellosesten Weise verteilt sind, anderseits gesetzmässig wiederkehrende Lautveränderungen, die sich auf sehr verschiedene Sprachstämme verteilen. Von einer wirklichen Parallele zwischen der Entwicklung eines bestimmten Individuums und einem allgemeinen Entwicklungsprozess in der Sprache der menschlichen Gattung kann daher keine Rede sein. Es lässt sich endlich die erwähnte Tatsache auch dadurch erklären, dass die Lautveränderungen der Volkssprachen eine ungeheuer grosse Anzahl ausmachen. Sie sind so zahlreich, dass es unwahrscheinlich ist, dass die nicht in ihnen vorkommenden Lautveränderungen beim Kinde überwiegen sollten.

Es ist unzweifelhaft methodisch richtiger, die Lautveränderungen des Kindes auf bestimmte einzelne Ursachen zurückzuführen als auf ein allgemeines Entwicklungsgesetz. Die Hauptursachen für die ganze Erscheinung liegen nun einerseits in dem ungenauen Hören des Kindes: es fasst die Laute der Erwachsenen nicht richtig auf und kann sie nicht richtig auffassen; anderseits in dem Unvermögen seiner Aussprache, endlich in solchen Erscheinungen, wie wir sie speziell für das Überwiegen der progressiven Assimilation nachgewiesen haben. Ein genaueres Studium der kindlichen Lautveränderungen würde ohne Zweifel eine grosse Menge ähnlicher spezieller psychophysischer Ursachen wie jenes Vorgreifen der Aufmerksamkeit oder jener zentralen Anpassung an die vorausgehenden Innervationen für die Lautveränderungen des Kindes verantwortlich machen können. Ein Beweis dafür, dass das Kind seine eigenen Sprachfehler vielfach nicht bemerkt, liegt darin, dass viele Kinder trotz des häufigen Vorsprechens der Erwachsenen ihre Sprachfehler nicht erkennen. Der Erwachsene bemüht sich vergebens, ihnen durch sein Vorsprechen ein Gefühl dafür beizubringen, wo ihr Sprachfehler steckt. Nicht selten setzt auch das Kind mit Beharrlichkeit seine eigene

Digitized by Google

falsche Aussprache als die richtige dem belehrenden Erwachsenen entgegen. Interessante Beispiele dafür hat mir Herr Prof. Tappolet in Zürich mitgeteilt. Herr Prof. Schmiedel machte die sehr charakteristische Beobachtung, dass ein Kind, welches bisher das Wort Hof ganz richtig ausgesprochen hatte, einmal zufällig hörte wie gesagt wurde im Hofe. Von da an nannte es mit Hartnäckigkeit den Hof hofe, und keine Belehrung vermochte das Kind von diesem Sprachfehler abzubringen.

Eine ganz eigentümliche Wortveränderung, welche Kinder etwa um die Wende des zweiten Lebensjahres vorzunehmen pflegen, ist die, dass sie nach Analogie ihnen bekannter Worte durch eine einfache Umgestaltung neue Worte bilden. Da diese mit der Entwicklung der innern Sprachform zusammenhängt, werde ich erst in dem nächsten Abschnitt auf sie zurückkommen.

Wir sind am Schlusse unseres Überblickes über die Entwicklung der äussern Sprachform beim Kinde angelangt. Noch einmal sei darauf hingewiesen, dass der ganze bisher beschriebene Entwicklungsprozess nur in abstracto getrennt werden kann von der Entwicklung der Wort- und Satzbedeutung und dass in Wirklichkeit die Hauptstadien desselben wohl immer in einem engen Zusammenhange mit der allmählichen Erweiterung und Umwandlung des Wortsinnes stehen. Dieses gilt ganz besonders von der Entwicklung des Satzes. Die Satzbildung wird ganz und gar von den Fortschritten bedingt, welche die Erkenntnis und die Urteilsfähigkeit des Kindes macht. Ich behandle diese daher auch nicht mehr in dem gegenwärtigen Zusammenhang.

Die Entwicklung der innern Sprachform.

Unser nächstes Thema ist die Frage, wie sich die innere Sprachform des Kindes entwickelt, d. h. wie seine Wort- und Satzbedeutungen entstehen und sich allmählich vervollkommnen, wie sie lautliche Zeichen für ein Bezeichnetes werden und wie sich der Reichtum und die Bestimmtheit des Bezeichneten allmählich zu der Sprachstufe des Erwachsenen erhebt. Es ist keine Frage, dass die Probleme, an die wir uns damit heranbegeben, viel schwieriger sind als alles, was die lautliche Entwicklung der Kindersprache betrifft. Das liegt schon in der Natur unserer Be-

Digitized by Google

obachtung der kindlichen Sprache begründet. Alle unsere Beobachtungen sind Beobachtungen von Äusserungen des kindlichen Seelenlebens und wir können sie nur mit der sog. äussern Wahrnehmung erfassen. So lange nun diese Äusserungen als Bewegungen oder Lauterzeugungen oder Laute in Betracht kommen, ist die äussere Wahrnehmung und Beobachtung das passende und zureichende Forschungsmittel. Das wird anders, wenn wir die Entstehung der Wortbedeutungen verfolgen. Diese entziehen sich natürlich ganz und gar der direkten Beobachtung. Wir können daher hier nur die Methode verwenden, aus den Äusserungen Rückschlüsse zu machen auf das, was das Kind mit seinen Worten meint. Ich habe schon früher darauf hingewiesen, dass diese Rückschlüsse notwendig sehr unsicher sind. Wenn ich mit einem erwachsenen Menschen spreche, so kann ich einigermassen sicher sein, dass er mit demselben Worte auch dasselbe meint wie ich, und wenn sich zeigt, dass das einmal nicht der Fall ist, so kann ich mit ihm in einen wechselseitigen Austausch treten. Wir können unsere Verständigung zu einer gegenseitigen machen. Ich kann seine Wortbedeutung mit der meinigen vergleichen und wir können die vorhandenen Differenzen ausgleichen. Diese Methode der wechselseitigen Verständigung ist natürlich ganz ausgeschlossen in der für unser Verständnis schwierigsten und für die Theorie wichtigsten Zeit der kindlichen Sprachentwicklung, d. h. für die erste Entstehung seiner Wortbedeutungen. Hier ist die Gefahr besonders gross, dass der Erwachsene seine Wortbedeutungen in die Äusserungen des Kindes hineindeutet. Wir müssen uns aber nicht nur vor dieser Gefahr hüten, sondern wir müssen uns auch vergegenwärtigen, dass die gesamte Art der psychischen Prozesse, mit denen das Kind seine ersten Wortinhalte gewinnt, gänzlich verschieden ist von der des erwachsenen Menschen. Das wird notwendig bedingt durch die allgemeine Unreife und Unfertigkeit des kindlichen Geistes. Sodann aber fehlen dem Kinde in der Zeit der ersten Sprachanfänge, d. h. um die Wende des ersten Lebensjahres, gewisse Funktionen ganz oder fast ganz, die bei dem Erwachsenen zur Bildung seines Wortinhalts wesentlich mithelfen: die logischen Funktionen. Wir können nachweisen, dass anfangs von einer wirklichen Begriffsbildung und von all den Tätigkeiten, die zu einer solchen erforderlich sind, wie Analyse,

Digitized by Google

Vergleichung, Abstraktion und Determination, beim Kinde keine Spur vorhanden ist. Wir müssen also annehmen, dass ein ganz elementares und mechanisches Spiel von Verknüpfungen einzelner Vorstellungen (Assoziationen und Reproduktionen der Vorstellungen) die ersten kindlichen Wortbedeutungen zu stande bringt.

Um die Probleme, die bei der Entstehung der kindlichen Wortbedeutungen in Betracht kommen, klar zu machen, will ich einmal ausgehen von einer kurzen Darstellung der ältern Auffassung der Entwicklung der innern Sprachform beim Kinde, um sodann die Einwände, welche gegen diese erhoben werden müssen, und hierauf meine eigene Auffassung ausführlich auseinanderzusetzen.

Die ersten ausführlichen und zusammenhängenden Beobachtungen über die Art und Weise, wie das Kind seine ersten Wortbedeutungen erwirbt, rühren her von Lindner, Preyer und Taine. Sie werden in wertvoller Weise ergänzt durch manche Beobachtungen, welche Oltuszewsky, Sikorsky, Egger u. a. mitgeteilt haben. Aber alle diese Autoren haben den Fehler begangen, dass sie ihre Beobachtungen von ganz falschen Voraussetzungen aus gedeutet haben, nämlich vom Standpunkt einer logischen Psychologie, die überall da, wo der äussere Anschein einer Betätigung höherer Verstandesfunktionen beim Kinde hervortritt, auch sofort das Vorhandensein umfassender logisch-begrifflicher Arbeit annahmen. Die Gewinnung der ersten Wortbedeutungen wird demnach vielfach behandelt als die Gewinnung von „Begriffen", und so setzen z. B. Lindner, Preyer und Compayré voraus, dass das Kind schon im ersten Lebensjahr alle logischen Funktionen betätige: Kühne Vergleichungen, noch kühnere Abstraktionen, die Bildung von Gattungsbegriffen, die Subsumtionen einzelner Wahrnehmungen unter Gattungsbegriffe, ja sogar die Bildung schwieriger Beziehungsbegriffe, wie Kausalität, Identität, Gegensatz u. s. w. Aber von alle dem kann keine Rede sein. Das Kind besitzt in der Tat in der Zeit, in welcher seine ersten Wortbedeutungen entstehen, von diesen Funktionen so wenig, dass wir sagen können, der Wortsinn des Kindes ist anfangs ganz und gar alogischer und unbegrifflicher Natur. Seine Wortbedeutungen kommen nicht zu stande durch ein bestimmtes Unterscheiden und Vergleichen, nicht durch Abstraktionen und Zusammenfassung von Merkmalen

Digitized by Google

u. dergl. mehr, sondern das Kind ist dabei das Werkzeug elementarer Assoziationsprozesse, die nicht selten Wortbedeutungen zu stande bringen, welche allen Anforderungen der Begriffsbildung zuwiderlaufen. Die Auffassung dieser Forscher, die ich kurz als die logisch-begriffliche Auffassung der kindlichen Sprachentwicklung bezeichnen will, ist fast gleichzeitig erschüttert worden durch die Arbeiten deutscher Psychologen und Pädagogen und durch die amerikanischen Statistiker. Ich nenne von Kritikern der ältern Auffassung Heinrich Eber (Zur Kritik der Kinderpsychologie, Wundts Philos. Studien, Bd. XII, S. 587), ferner Wundt, der in seiner Völkerpsychologie nachdrücklich die ältere Auffassung bekämpft hat, ferner Wilhelm Ament (vergl. die Titel seiner Schriften am Schluss), der aber auf halbem Wege stehen geblieben ist. Unter den Amerikanern ist besonders zu nennen Tracy, der den Wortschatz von zwölf Kindern für die ersten zwei Lebensjahre statistisch zusammenstellte, ferner John Dewey, der an zwei Kindern eine sehr genaue Statistik durchführte, ferner Harlow Gale, der täglich mit seiner Frau drei Kinder bis zum Ende des dreissigsten Monats beobachtete. Eine Statistik, die vielfach der Kritik bedarf, wurde ferner ausgeführt von Holden, von Humphrey, von Kirkpatrik, von J. K. Moore. Unter diesen Beobachtungen findet sich freilich auch manches minderwertige Material, das mit Vorsicht zu gebrauchen ist, so die Beobachtungen des Engländers Sully, die durchaus anekdotenhaften Charakter tragen. Ich darf wohl hinzufügen, dass ich selbst gegenwärtig die ersten Sprachanfänge mehrerer Kinder beobachte.

Durch diese Materialien sind wir jetzt in den Stand gesetzt, ein einigermassen treues Bild von der Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde zu gewinnen. Indem ich beginne, dieses Bild zu entwickeln, möchte ich noch mit einem Worte anknüpfen an meine frühern Ausführungen. Ich hatte gezeigt, dass der eigentlichen Sprache das Nachahmen oder Nachsprechen gegebener Worte und das Sprachverständnis, das Verstehen einer gewissen Anzahl von Worten, welche die Umgebung des Kindes spricht, vorausgeht. Von diesen beiden Seiten der sprachlichen Entwicklung kommt für unsern heutigen Zweck, für die Untersuchung darüber, wie die Wortbedeutungen entstehen, hauptsächlich die letztere in Betracht. Der Periode des spontanen Sprechens

Digitized by Google

geht eine längere Periode voraus, in der das Kind Sprachverständnis hat, ohne zu sprechen. Ich nannte sie früher die Periode des blossen Sprachverständnisses oder der normalen Hörstummheit. Die Entwicklung dieses Sprachverständnisses ist nun der erste Punkt, den wir genauer ins Auge fassen müssen, oder mit andern Worten, wir haben zuerst zu fragen: wie gewinnt das Kind die ersten Wortbedeutungen, die es nur versteht, aber noch nicht spricht? Ein genaueres Eingehen auf diese Periode wird uns vieles von dem Rätselhaften, das noch gegenwärtig die Entstehung der sinnvollen Sprache in sich schliesst, klar machen.

Nun ist das aber gerade einer der dunkelsten Punkte in der sprachlichen Entwicklung des Kindes; denn so lange das Kind nicht antwortet, überhaupt nicht selbst spricht, sind wir für die Erklärung dessen, was es sich bei den von der Umgebung gesprochenen Worten eigentlich vorstellt, ganz und gar auf die Deutung seines äussern Verhaltens angewiesen. Dieses ist aber vieldeutig, denn ein und dieselbe äussere Leistung, z. B. das Hinwenden des Kopfes nach einer Person, welche das Kind anspricht, kann durch die allerverschiedensten geistigen Akte zu stande kommen; durch sehr einfache, z. B. eine Assoziation zwischen Laut und Kopfbewegung ohne jedes wirkliche Verständnis des Wortinhaltes, aber auch durch eine sehr grosse, durch ein Verstehen des gesprochenen Wortes und ein absichtliches Eingehen auf das, was gesprochen wurde.

Als die erste Spur von Sprachverständnis, welche bei jedem Kinde bemerkt wird, hat man wohl bezeichnet, dass die Personen der Umgebung durch Zureden und Anreden auf das Gefühl des Kindes wirken können. Man beobachtet manchmal schon im zweiten Monat, dass die Stimme des Vaters das Kind nicht zu beruhigen vermag, die der Mutter oder Wärterin sehr wohl. Ich habe schon früher darauf hingewiesen, dass dies jedenfalls noch kein Sprachverständnis, sondern nur eine sogen. differenzierte Suggestion ist. Ähnliche Erscheinungen, die uns ein Sprachverständnis vortäuschen, die aber wahrscheinlich nichts sind als die Assoziation gewisser äusserer Verhaltungsweisen des Kindes mit Geräuschen oder Worten, die von erwachsenen Personen ausgehen, lassen sich in grosser Zahl beobachten. Eine wirkliche Annäherung an das Sprachverständnis liegt aber in Fällen wie

Digitized by Google

dem folgenden vor. Lindner machte mit seinem Knaben in der zwanzigsten Woche ein Experiment; das Kind wurde absichtlich vor die Uhr geführt und ihm vorgesprochen „tiktak". Daraufhin drehte es den Kopf nach der Uhr. Eine ähnliche Beobachtung ist die von Sigismund (Kind und Welt, 2. Aufl., S. 81 ff.). Dieser zeigte seinem noch nicht ein Jahr alten Sohne einen ausgestopften Auerhahn und sprach dazu das Wort „Vogel". Hierauf blickte das Kind nach einer ausgestopften Eule, die auf dem Ofen in der Nähe stand. Erst gegen das Ende des ersten Lebensjahres pflegt sich bei normal entwickelten Kindern ein allgemeineres und häufigeres Eingehen auf gewisse Worte der mit ihnen täglich umgehenden Personen einzustellen. Aber auch in diesen Fällen ist es schwierig, sich eine Vorstellung von dem zu bilden, durch welches Mass von Sprachverständnis dieser erste Verkehr zwischen dem Erwachsenen und dem Kinde vermittelt wird. Jedes Kind lernt nämlich durch die bekannte Art Dressur oder Abrichtung (man erlaube diese Bezeichnung!), die Kindermädchen, Mutter und Schwester mit ihm vornehmen, bestimmte Verrichtungen ausführen. Es lernt z. B. auf das Kommando „Händchen geben" seine Hand zu reichen; oder es lernt gewisse konventionelle Bewegungen auszuführen, wie „bitte-bitte-machen" oder „danken" oder „beissen und schmecken lassen"; oder auf die Frage: „wie gross ist das Kind?" führt es die Hand gegen den Kopf, eine Bewegung, die vielfach durch Lall-Laute oder durch ein Jauchzen begleitet wird. Diese und ähnliche Bewegungen werden nicht selten schon ausgeführt, ehe das Kind nur ein Wort oder eine Silbe selbständig sprechen kann. Nach diesen sogen. Dressurversuchen, manchmal auch gleichzeitig mit ihnen, seltener ihnen vorangehend, beobachtet man vielfach das Verständnis für eine Anzahl Eigennamen der Personen und Tiere der Umgebung, für die Katze oder für den Hund oder für die Puppe und natürlich für Papa und Mama. Etwas später werden Aufforderungen verstanden, wie: gib, komm, zeige, sieh, noch etwas später eigentliche Fragen, wie: wie schmeckt es? oder wo ist das oder jenes Ding? wie macht man das? u. s. w.

Wie ist nun dieses erste Verständnis der Wortbedeutungen der Umgebung aufzufassen? Preyer und Sigismund haben aus ihnen geschlossen, das Kind könne schon in dieser Zeit allgemeine Begriffe bilden und die einzelnen Wahrnehmungen unter sie unter-

Digitized by Google

ordnen, so z. B. in dem Falle, den Sigismund mitteilt, bilde das Kind bei dem Worte „Vogel“ den allgemeinen Begriff „Vogel“ und erkenne, dass die Eule unter denselben allgemeinen Begriff gehöre wie der Auerhahn. Solche Deutungen des Wortverständnisses bei einem noch nicht einjährigen Kinde sind natürlich absolut unzulässig. Wir haben darin nur ein Beispiel von dem Hineintragen logischer Leistungen, mit denen der Erwachsene eine solche Unterordnung unter einen gemeinsamen Begriff vollzieht, in das Leben des Kindes, das zu einer solchen noch ganz unfähig ist. Worin haben wir die Beweise für die Fehlerhaftigkeit dieser Auffassung? 1. Darin, dass solche logischen Leistungen wie die Unterordnung von Wahrnehmungsobjekten unter allgemeine Begriffe nachweislich erst sehr viel später von dem schon sprechenden Kinde ausgebildet werden. 2. Darin, dass der ganze geistige Habitus des noch nicht einjährigen Kindes zur Bildung von Begriffen nicht ausreicht. Das Kind besitzt in dieser Zeit noch gar nicht die Mittel, einen Begriff zu bilden, es vermag seine Aufmerksamkeit noch nicht genügend auf ein Wahrnehmungsobjekt zu konzentrieren, um zu einer Analyse desselben zu gelangen. Wegen der Schwäche und Unbeständigkeit seiner Aufmerksamkeit und wegen der Mangelhaftigkeit seiner Wahrnehmungen kann natürlich auch kein Vergleichen der wahrgenommenen Gegenstände stattfinden. Ferner ist die Anzahl der ihm bekannten Gegenstände eine so geringe, dass schon dadurch allein die Bildung von allgemeinen Begriffen (und in dem Falle von Sigismund würde es sich um einen Gattungsbegriff handeln, der aus einem ausgestopften Vogel gebildet worden ist) unwahrscheinlich wird. Vielmehr liegt in einem solchen Falle eine ganz andere Art psychischer Prozesse vor. Das Kind erfasst wahrscheinlich nur eine unbestimmte Gesamtvorstellung von dem einen Vogel, z. B. dem Auerhahn. Diese gleicht möglicherweise den schematischen ersten Zeichnungen des Kindes. Sie ist eine grobe schematische Vorstellung von Flügeln und einer gewissen Körperhaltung; mit dieser hat sich durch Assoziation eine Ortsvorstellung verbunden (die des Ofens oder der Ofengegend). Auf Grund dieser Assoziation und jener Unbestimmtheit der Wahrnehmung des ersten Vogels kann der Anblick eines anderen Vogels, der jenem auch nur ganz entfernt ähnlich ist, die gleiche Ortsvorstellung reproduzieren, in dem Kinde wieder auf-

Digitized by Google

leben lassen, und dies löst mechanisch die Hinwendung des Kopfes aus. Der ganze Vorgang, den Sigismund beschreibt, ist also wahrscheinlich so zu denken, dass die Wahrnehmung des ausgestopften Vogels, den der Vater dem Kinde zeigt, weil sie objektiv und faktisch derjenigen des auf dem Ofen stehenden Vogels ähnlich ist (eine Ähnlichkeit, die aber nicht als solche aufgefasst zu werden braucht!), die mit diesem bekannten Anblick assoziierten aufsuchenden Bewegungen auslöst, wobei die Wahrnehmung des bekannten Zimmers vielleicht in sekundärer Weise zur Auffindung des richtigen Ortes mithilft. Ob das Aussprechen des Wortes Vogel überhaupt für den Hergang etwas zu bedeuten hat, ist sehr zweifelhaft, höchstens kann es in sekundärer Weise als auslösender akustischer Reiz in Betracht kommen, wenn das Kind dieses Wort etwa beim Anblick der Eule öfter vernommen hätte. Um darüber zu entscheiden, müsste der Fall aber genauer mitgeteilt worden sein. Ganz ähnlich ist die Beobachtung von Lindner mit dem Hinblicken des Kindes nach der Uhr bei den Worten „tiktak" zu erklären. Auch hierbei handelt es sich wohl nur um das Wiederaufleben einer mechanischen Assoziation zwischen dem bekannten Geräusch und einer Ortsvorstellung, die durch das Wort „tiktak" ausgelöst wird. Man muss hierbei sehr wohl beachten, dass die Ähnlichkeit zwischen dem Worte „tiktak" und dem Uhrgeräusch keineswegs von dem Kinde mit Bewusstsein aufgefasst zu werden braucht, damit dieses Wiederaufleben der Ortsvorstellung zustande kommt. Es wirkt hierbei vielmehr das bekannte psychische Gesetz, dass ähnliche Reize ähnliche reproduzierende Wirkungen haben, auch wenn die Ähnlichkeit subjektiv nicht erkannt wird. Jene sogen. Dressurversuche, wie das „Händchen geben" und andere mehr, verraten uns ebenfalls deutlich, dass es sich hierbei in der Hauptsache nur um eine mechanische Einübung gewisser Assoziationen handelt, nämlich um Assoziationen von Lauten (dem Kommando) und Bewegungen des Kindes. Das beweisen Beobachtungen wie die folgende. Preyer hatte mit seinem Knaben öfter jenes Spiel ausgeführt, das wir vorhin als „wie gross ist das Kind?" bezeichnet haben. Das Kind hebt dabei die Händchen bis zum Scheitel. Nun gelang es Preyer, dieselbe Handbewegung auch dann herbeizuführen, wenn er statt des ganzen Satzes bloss sagte „oos" oder auch bloss „oo". Hieraus

Digitized by Google

sieht man sofort, dass es sich bei dem ganzen Spiel um nichts anderes handelt, als um eine mechanische Auslösung der Hand- und Armbewegung durch den dominierenden Vokal *o*. Ein Kind, welches den Sinn des Sätzchens wirklich versteht, würde durch eine solche Verstümmelung desselben gestört sein. Eine ähnliche, noch lehrreichere Beobachtung teilte mir Herr Professor Tappolet in Zürich mit. Im sechsten bis achten Monat beobachtete er bei einem seiner Kinder, dass es auf die Frage: „Wo ist das Fenster?" unsichere aufsuchende Bewegungen nach dem Fenster machte. Als diese Versuche einigermassen gelangen, ersetzte der Vater sie durch Aufforderung in französischer Sprache, bei welcher nur ungefähr der gleiche Tonfall eingehalten wurde, wie bei den früheren deutschen Worten („où est la fenêtre?"). Nunmehr führte das Kind die wiedererkennenden Bewegungen ziemlich mit derselben Sicherheit aus wie vorher. In diesem Fall muss also immer der blosse Tonfall auslösend auf jene Bewegungen wirken und von einem Wortverständnis kann gar keine Rede sein. Man sieht zugleich aus solchen Beobachtungen, dass wir uns das Sprachverständnis des Kindes gegen das Ende des ersten Lebensjahres fast nicht primitiv genug denken können. Immerhin bilden diese Reaktionen des Kindes auf die Aufforderungen der Erwachsenen die Basis, auf der sich ein vollkommeneres Sprachverständnis entwickelt, und diese Art des Verkehrs mit dem Kinde hat für seine sprachliche Entwicklung eine mehrfache Bedeutung. Jene spielenden Beschäftigungen, welche die Kinder zu gewissen Bewegungen veranlassen, bleiben nicht dauernd eine blosse Dressur, sondern sie nehmen an der fortschreitenden Entwicklung des Kindes teil und werden allmählich zu einem verständnisvollen Eingehen des Kindes auf die Wünsche des Erwachsenen fortgebildet. Sie tragen ferner dazu bei, dem Kinde ein Verständnis für das zu erwecken, was Bezeichnung ist. Ich habe schon früher darauf hingewiesen, dass darin eine der schwierigsten geistigen Leistungen des Kindes liegt; es muss lernen, dass gehörte und gesprochene Laute nicht bloss Wahrnehmungen sind wie alle andern, sondern dass sie als Zeichen für alle übrigen Wahrnehmungen dienen sollen. Eine Vorstufe der Bezeichnung eines Dinges mit dem Worte haben wir nun in der bezeichnenden Geberde zu sehen. Viele der vorhin erwähnten Bewegungen, wie

Digitized by Google

die Kopfdrehungen, das Händchen geben, das Hinweisen des Kindes mit dada u. a. haben aber zugleich den Charakter primitiver bezeichnender Geberden. Ferner erschliesst sich dabei dem Kinde jene Seite der Sprache der Erwachsenen, die ihm am unmittelbarsten zugänglich ist, der Ausdruck des Wollens, der Wünsche und Begehrungen. Zum Sprachverständnis gehört ja nicht bloss die Gewinnung von Sachvorstellungen (wie Erdmann fälschlich anzunehmen pflegt), sondern man muss dazu nicht minder rechnen, dass Kinder, ehe sie sprechen lernen, in ihrem Gemütsleben durch die Ansprache der mit ihnen verkehrenden Personen allmählich immer mehr beeinflusst werden; sie werden beruhigt, zornig, eigensinnig, zu sympathischen Handlungen veranlasst, wie der Mitteilung von Nahrung beim Schmeckenlassen u. dgl. m. Es bildet sich also ausser dem assoziativ-intellektuellen auch ein emotionelles Sprachverständnis beim Kinde aus. Die Kinder lernen vor dem Beginn des spontanen Sprechens die Gefühls- und Willensseite in dem Sprechen der Personen ihrer Umgebung kennen. Sie lernen damit zu unterscheiden zwischen Befehl, Kommando, Wunsch einerseits und einer blossen Aussage oder Bezeichnung andrerseits, wobei wir zugleich allen Grund haben anzunehmen, dass das emotionelle Sprachverständnis dem intellektuellen schon eine Zeitlang vorausgeht.

Das ist alles, was wir aus der Periode des blossen Sprachverständnisses schliessen können. Die ersten bloss verstandenen, noch nicht gesprochenen Wortbedeutungen sind nichts anderes als mechanische Assoziationen von unbestimmt erfassten Objekten und manchmal auch Vorstellungen von ihrer Lage im Raume und einigen Sprachlauten der Erwachsenen, und es können von den Funktionen der Sprache sich ihre Bedeutung als Ausdruck von Wünschen und Begehrungen und vielleicht auch das Verständnis für die Funktion der Bezeichnung beim Kinde entwickeln.

Die Periode des blossen Sprachverständnisses wird nun zunächst gewissermassen an einzelnen Punkten durchbrochen, indem oft plötzlich von einem bestimmten Tage an ein rasch sich vermehrendes spontanes, selbsttätiges Sprechen des Kindes anfängt. Bei manchen Kindern beginnt dieses schon im elften Monat, meist wohl im zwölften oder etwas später. Die ersten Anfänge des spontanen Sprechens sind in lautlicher Beziehung immer recht

Digitized by Google

primitiv. Manchmal werden nur mit einzelnen Lauten Vorgänge oder Dinge, die das Interesse des Kindes erwecken, bezeichnet. So bezeichnete das Kind von Lindner jeden vorübergehenden Wagen mit *m*. Ein von mir beobachtetes Kind (W. St.) bezeichnete längere Zeit alle Gegenstände und seine sämtlichen Wünsche mit einem einzigen Laute, der etwa klang wie hä—ä oder auch mä—ä. Der erste Sprachschatz des Kindes bleibt, sobald es einige Worte erworben hat, eine Zeit lang noch recht ärmlich. Es kommt das daher, dass diese ersten Worte nun in einer ungeheuer vielseitigen Weise zur Bezeichnung von allem Möglichen und Unmöglichen verwendet werden. Erst sehr allmählich bewirken die Personen, die mit dem Kinde verkehren, durch ihr beständiges Eingreifen und Vorsprechen, dass das Kind diesen primitiven Wortschatz aufgibt und durch einen grössern Kreis lautlich richtigerer Worte ersetzt. Die Statistik der Amerikaner zeigt, dass die bestentwickelten Kinder gegen das Ende des ersten Lebensjahres einen Sprachschatz von sechs, acht oder in günstigen Fällen von zwölf Worten besitzen, wobei zu beachten ist, dass die amerikanischen Kinder den unsrigen gegenüber durchweg etwas frühreif erscheinen.

Wir kommen damit nun zu der zweiten uns interessierenden Stufe, der allerwichtigsten in dem Gange der sprachlichen Entwicklung des Kindes, in der das Kind die ersten Wortbedeutungen erwirbt, welche es selbst spricht. Wir wollen sie kurz als das erste aktive Sprechen bezeichnen. Es beginnt, wie ich schon sagte, mit dem denkbar geringsten Wortschatz. Das Kind erwirbt vielleicht drei oder vier eigene Worte, die lautlich sehr verstümmelt sind (manchmal sind es auch nur Lallworte aus der eigenen lallenden Sprache des Kindes, die zu Bezeichnungen erhoben werden), und mit diesen wirtschaftet es eine Zeit lang weiter. Ein von mir beobachtetes Kind hatte in seinem 12. Monat nur das Wort nannan; es brauchte dasselbe zum Ausdruck aller seiner Wünsche und zur Bezeichnung aller ihm interessanten Gegenstände. Eines der von Ament in der sprachlichen Entwicklung überwachten Kinder begann am 206. Tage seines Lebens spontan zu sprechen. Sein erstes Wort war mamm oder auch mammam; es bezeichnete damit Brotstücke und Brezelstücke, aber auch die eigene Schwester, die ihm oft solche gab, später alle

Digitized by Google

Speisen und Getränke, dann die Mutter, die aber bald zum Unterschied von den Speisen mit momi benannt wurde. Das Wort mammam behält diese Universalfunktion und bereichert sich, indem allmählich auch alle Tiere damit bezeichnet werden, bis zum 685. Tage. Es wurde also 480 Tage lang beibehalten, um allmählich speziellern Bezeichnungen Platz zu machen. Dasselbe Kind erwarb das Lallwort bab oder baba; dies bezeichnete die Mutter, die Kinderfrau, einen Herrn des Hauses, den Vater, eine Anzahl Bilder im Hause u. s. w. Der Knabe Preyers erwarb als eines der ersten Wörter atta. Mit diesem benannte er das Fortgehen, das Auf- und Zumachen der Türen; ferner wurde es gesprochen, wenn der Deckel von irgend einem Gerät abgenommen wurde, wenn etwas unter den Tisch fiel, überhaupt wenn irgendwelche Sachen verschwanden oder kamen. Dieses Beispiel ist interessant, weil es das Interesse des Kindes an Veränderungen und Vorgängen deutlich hervortreten lässt. Bewegungen und Veränderungen ziehen überhaupt leichter die Aufmerksamkeit des Kindes auf sich als ruhende Objekte.

Es erhebt sich nun wiederum die wichtige Frage: welcher Art ist der Inhalt dieser ersten von dem Kinde selbstgesprochenen Worte? Ich will wiederum zuerst eine Deutung anführen, die bis jetzt die herrschende war, und zwar an Hand der Beobachtungen, aus denen sie abgeleitet ist. Der englische Zoologe Romanes hat zuerst behauptet, dass die ersten gesprochenen Worte des Kindes eine eigentümliche Art von Begriffen seien, die eine völlige Sonderstellung gegenüber den Begriffen der Erwachsenen haben; er nennt sie „Vorbegriffe"; und etwas ganz Ähnliches ist neuerdings von Ament angenommen worden, der die ersten Wortbedeutungen des Kindes als „Urbegriffe" bezeichnet. Diese Vor- oder Urbegriffe sollen weder Allgemein-Begriffe noch Individual-Begriffe sein, sondern sie werden in einer Weise verwendet, die beim Erwachsenen nicht mehr vorkommt. Romanes meinte, die Vorbegriffe seien eine Zwischenstufe der kindlichen Erkenntnis, auf welcher sich der kindliche Geist über die Stufe der allgemeinen tierischen Intelligenz erhebt, die aber noch nicht irgend etwas von spezifisch menschlicher Erkenntnis an sich trägt. (Romanes a. a. O. S. 126 ff.). Nach Ament sollen die Urbegriffe Bezeichnungen undifferenzierter Sachvorstellungen sein, und wegen der mangelhaften

Digitized by Google

Differenzierung ihres Inhaltes können nun die Worte in sehr allgemeiner Weise verwendet werden, und die Art ihrer Verwendung nennt Ament Wortverallgemeinerung. Das Gemeinsame der Vorbegriffe und Urbegriffe ist also dies, dass es sich hier um eine noch nicht logische Stufe der kindlichen Wortbedeutungen handelt, innerhalb welcher die Worte des Kindes Namen von grosser Allgemeinheit sind, mit welchen die allverschiedenartigsten Gegenstände bezeichnet werden. Ferner wird dabei angenommen, dass die Kinder anfangs die zuerst erworbenen Worte beständig verallgemeinern, indem sie einen immer grössern Kreis von Dingen unter die gleiche Bezeichnung unterordnen. Genauer betrachtet kommt diese Theorie der Urbegriffe oder Vorbegriffe auf ganz denselben Fehler hinaus, den Preyer in seiner Auffassung begeht, indem er einfach die ersten Worte des Kindes als Begriffe von grosser Allgemeinheit auffasst. Denn bei dieser Deutung der kindlichen Sprache vergegenwärtigt man sich nicht, was das Kind eigentlich bezeichnet; ferner wird durch die Anwendung des Wortes „Begriff" der völlig unbegriffliche, alogische Charakter der ersten Bedeutungsbildungen des Kindes verdeckt. In Wahrheit ist die Bedeutung der ersten vom Kinde selbst gesprochenen Worte so aufzufassen, dass sie entweder reine Wunschworte sind, oder wenn sie überhaupt als gegenständliche Bezeichnungen verwendet werden, so gilt die Bezeichnung in der Regel nicht dem Gegenstand des Ganzen, sondern nur einigen wenigen Teilen oder Seiten desselben, die dem engen Beobachtungskreis des Kindes zugänglich werden. Diese beiden Behauptungen müssen wir aus den tatsächlich vorliegenden Wortverwendungen des Kindes zu beweisen suchen.

Die erste Art selbständiger Verwendung von Worten beim Kinde dient, wie es scheint, ausschliesslich der Äusserung seiner Wünsche und Begehrungen. Die Worte haben hierbei noch nicht eigentlich den Charakter von Hülfsmitteln der Mitteilung und der Bezeichnung. Man kann die Aufgabe der Sprache als eine dreifache ansehen: sie dient dem Ausdruck, der Mitteilung und der Bezeichnung. Für den Erwachsenen fallen diese drei Funktionen der Sprache normalerweise immer zusammen; wenn er ein inneres Erlebnis zum Ausdruck bringt, will er dies zugleich bezeichnen oder benennen und anderen Personen mitteilen. Bei dem Kinde

Digitized by Google

trennen sich dagegen diese drei Funktionen der Sprache anfangs in der Weise, dass das Kind zunächst Worte nur zum Ausdruck seiner Wünsche oder Begehrungen verwendet, ohne dass ihm dabei ein Bewusstsein davon vorschwebt, dass hiemit zugleich eine Mitteilung an die erwachsenen Personen verbunden ist, und ohne die intellektuelle Funktion der Bezeichnung. Es wird daher anfangs bei der aktiven Sprache des Kindes kein Gegenstand, auch kein Vorgang der Umgebung benannt oder bezeichnet, sondern die Bedeutungen seiner Worte sind ausschliesslich emotioneller oder volitionaler Art, d. h. es bezeichnet anfangs ausschliesslich Wünsche oder Begehrungen, Lust oder Unlust, etwas haben wollen oder nicht haben wollen, und wenn es scheinbar Gegenstände bezeichnet, so gilt die Bezeichnung nicht den Gegenständen selbst, sondern ihren Beziehungen zu seinem Wünschen und Begehren. Es spricht z. B. das Wort tul und bezeichnet damit nicht das Objekt Stuhl, sondern es drückt den Wunsch aus: „ich will auf dem Stuhl sitzen", oder es spricht das Wort huta (Hut) und will damit sagen: „ich will den Hut aufsetzen", oder die Worte Papa und Mama benennen nicht die Personen, sondern sie drücken die Freude aus über das Wiedersehen, oder den Wunsch, die betreffenden Personen zu Gesicht zu bekommen, oder von ihnen etwas zu erhalten, oder von ihnen getragen zu werden u. dgl. m. Kurz, man kann sagen: das, was sich dem Kinde zuerst erschliesst, ist die affektionelle Seite der Sprache. Diese Überlegung ist besonders wichtig, weil sie zahlreiche falsche Vorstellungen von der Kindersprache beseitigen hilft; dadurch nämlich, dass an allen Gegenständen die affektionelle Seite, oder die Beziehungen der Gegenstände zu den Wünschen und Begehrungen des Kindes bezeichnet werden, entsteht der Schein jener Verallgemeinerung oder jener Allgemeinheit oder jenes weiten Umfangs der vermeintlichen Begriffe des Kindes, während in Wahrheit dasjenige, was das Kind benennen oder ausdrücken will, nur seine Wünsche und Begehrungen sind und der Gegenstand nur um dieser Wünsche und Begehrungen willen benannt wird.

Auf welche Weise hiebei der Schein der Allgemeinheit der Worte entsteht, möge an einigen Beispielen klar gemacht werden. Das von mir beobachtete Kind W. St. eignete sich im 13. Monat das Wort „ha'm" (haben) an. „Ha'm" wurde alsbald zum Uni-

Digitized by Google

versal- und Lieblingswort erhoben, das auf alle Gegenstände angewendet wurde, die das Kind überhaupt interessierten. In Wirklichkeit drückt das Wort nur das „haben wollen" aus, keineswegs bezeichnet es die Gegenstände, welche begehrt werden. Dabei entsteht nun für den Erwachsenen, der diesen Wunschcharakter des Wortes nicht kennt, der Schein einer grossen Allgemeinheit desselben. Ein Kind von Eduard Schulte bezeichnete mit huta alle Kopfbedeckungen, alle Topf- und Kannendeckel, aber auch den ganz allgemeinen Wunsch, irgend einen Gegenstand zu besitzen. Wie ist es nun möglich, dass so total verschiedene Bewusstseinsinhalte durch ein und dasselbe Wort bezeichnet werden? Schulte selbst gibt die Erklärung dafür. Das Kind setzt sich alle möglichen Dinge, die es gerne hat, als huta auf den Kopf, infolgedessen ist huta zu der Bezeichnung für alles, was es gerne hat, erhoben worden, und schliesslich wird es allgemeines Wunschwort und drückt aus: „Ich möchte das haben". Preyer deutet das so, dass hier ein Begriff huta allmählich eine immer grössere Verallgemeinerung erfährt. Diese Deutung ist unmöglich, weil Verallgemeinerung eines Begriffes doch nicht in einer immerwährenden Determinierung einhergehen kann; wir sehen ja, dass zugleich immer speziellere Merkmale in den Begriff aufgenommen werden, wie Kannendeckel und Kopfbedeckung und dergleichen mehr. Ausserdem verliert sich offenbar die von Preyer angenommene ursprüngliche Bedeutung, indem an Stelle der Bedeutung „Deckel" eine ganz andere tritt, nämlich „ich möchte das haben". An der ganzen Entwicklung dieses Wortes verschwindet nun alles Rätselhafte, wenn man beachtet, dass das Wort huta von vornherein ein Wunschwort oder Begehrungswort ist. Huta hat niemals den Gegenstand des Hutes bezeichnet, sondern den Wunsch, mit demselben irgendwie zu hantieren. Eben deshalb kann es nun auf alle möglichen Dinge angewendet werden, mit denen in ähnlicher Weise wie mit dem Hut hantiert wird, daher der Anschein einer grossen begrifflichen Allgemeinheit des Wortes. Dieser Anschein existiert aber nur für den Erwachsenen, der nicht sieht, was das Kind eigentlich bezeichnet; nicht alle jene verschiedenartigen Gegenstände, sondern den immer gleichen Wunsch, der sich an ihren Anblick anknüpft. Sehr viele andere Beispiele zeigen den Wunschcharakter der ersten vom Kinde aktiv ge-

Digitized by Google

sprochenen Worte noch deutlicher. Preyer berichtet von einem Kinde, das an seinem Geburtstage das Wort „burtsa“ kennen lernte. Es wurde von diesem Tage an verwendet, um alles zu bezeichnen, was dem Kinde Freude machte. Wenn man nicht beachtet, dass das Kind eben nur seine Freude ausdrücken will, so entsteht hier wiederum der Schein, dass das Wort auf die allerverschiedenartigsten Gegenstände angewendet wird, also der Schein einer grossen begrifflichen Allgemeinheit. Lindners Knabe begann sein Sprechen u. a. mit dem Lallworte dada. Dada hiess Vater, Mutter, Kinderwärterin, Schwester, aber auch die Milchflasche und schliesslich jeder auffallende Gegenstand überhaupt. Ist dies ein Allgemeinbegriff? Es hat nichts mit einem solchen zu tun. Es ist einfach ein hinweisender Laut, ein Ausdruck einer Gemütsbewegung, die wir Erwachsenen etwa mit den Worten wiedergeben können: „das erweckt mein Interesse“, oder: „das fesselt meine Aufmerksamkeit“. Lindners Mädchen erhielt von dem Vater ein Stück Apfel und erlernte dabei das Wort „appn“; dieses Wort wurde nun sogleich zum Ausdruck des Begehrens eines jeden essbaren Gegenstandes verwendet. Es ist also einfach gar keine gegenständliche Bezeichnung, sondern nur ein Ausdruck des Appetits oder des Hungers. Die sämtlichen ersten Wörter, welche das von Ament beobachtete Kind Luise aussprach, sind solche Wunschworte oder Emotionalworte (vergl. Seite 63 a. a. O. Ament I). Zahlreiche sehr hübsche Beispiele von Wunschworten sind auch von Stumpf an seinem eigenen Kinde beobachtet worden (Stumpf, Eigenartige sprachliche Entwicklung eines Kindes, Seite 7 ff.).

Es ist nun interessant, dass auch in der grammatischen Verwendung der ersten Worte ihr Wunschcharakter hervortritt. Das Kind hat in der ersten Zeit eigentlich weder Substantiva noch Verba noch Interjektionen, sondern seine Worte sind gewissermassen dieses alles zusammen. In grammatischer Hinsicht hat man daher auch wohl diese Sprachstufe als die verbalinterjektionale bezeichnet, um damit auszudrücken, dass das Kind innere Vorgänge und nicht Gegenstände in der Form eines lebhaften Ausrufes zum Ausdruck bringt. Dieser grammatische Charakter seiner Worte ist natürlich nur ein Erzeugnis oder eine Wirkung des Gefühlscharakters der ersten Worte auf geistiger Seite.

Hieraus erklärt sich nun vielleicht eine weitere Eigentümlich-

Digitized by Google

keit der ersten kindlichen Wortbedeutungen, die ebenso schwierig zu erklären wie interessant ist. Es kommt nicht selten vor, dass Kinder auf dieser Sprachstufe, aber auch noch später, mit demselben Worte Dinge oder Eigenschaften oder Vorgänge bezeichnen, die für den Erwachsenen ganz und gar nicht identisch sind, sondern die für uns qualitativ sehr grosse Unterschiede oder auch Gegensätze bedeuten; namentlich logische Korrelate, wie z. B. hoch und tief, Berg und Tal, links und rechts, vorn und hinten, werden mit demselben Worte bezeichnet. Aber auch qualitativ grösste Unterschiede in den Sinnesempfindungen erhalten denselben Namen. Tracy berichtet von einem Kinde, welches das Wort ot (hot) für zu heisses Wasser erworben hatte. Von da an bezeichnete es mit ot auch das zu kalte Wasser. Tracy nimmt an, dass in diesem Falle eine Assoziation durch Kontrast vorliege. Allein es gibt überhaupt keine Assoziation durch Kontrast, die Erklärung muss vielmehr in ganz anderer Richtung gesucht werden. Ich glaube, dass das Kind einfach in beiden Fällen den gleichen Gefühlscharakter seiner Empfindungen zum Ausdruck bringen will, nämlich das Unangenehme und Schmerzhafte der extremen Temperatur. Es verschwindet also bei dieser Deutung jenes rätselhafte Bezeichnen verschiedenartiger Bewusstseinsinhalte ganz und gar. Noch einige andere Beispiele für das gleiche Verhalten der Kinder. Lindners Knabe gewann im 10. Monat das Wort auf; es wurde sogleich auch im Sinne des herab verwendet. „Hut auf" heisst daher ebenso den Hut aufsetzen wie absetzen. In Wirklichkeit drückt das Wort nur ein Begehren nach einer Aktion mit dem Hute aus, wobei es dem Kinde gleichgültig ist, ob der Hut auf- oder abgesetzt werde. Preyers Knabe gebrauchte das Wort zuviel auch wenn er sagen wollte zu wenig. Ein anderes Kind gebrauchte sogar das Wort nein auch für ja.

Lindner und nach ihm Preyer haben nun geglaubt: „Das Kind hat schon eine Ahnung davon, dass Gegensätze nur die Endglieder einer und derselben Begriffsreihe sind", deshalb (!) bezeichnet es sie mit demselben Wort! Ich behaupte dagegen, dass Kind kann davon keine Ahnung haben, weil es sich das logische Verhältnis der koordinierten und unter demselben Begriff subsumierten spezielleren Begriffe klar gemacht haben müsste, eine Leistung, die ihm vielleicht 15 Jahre später erst in den einfachsten Fällen

Digitized by Google

zugänglich wird. Warum eine so komplizierte und unwahrscheinliche Deutung vornehmen, wo eine so einfache möglich ist? In allen diesen Fällen ist es vielmehr der gleiche Gefühlscharakter der qualitativ entgegengesetzten Empfindungen oder das gleiche Begehren nach verschiedenen Vorgängen oder Objekten, was das Kind ausdrücken will. So erledigen sich dann sehr leicht scheinbar schwierige Fälle von kindlicher Wortverwendung, die manche Sprachpsychologen zu kühnen Hypothesen veranlasst haben! So haben z. B. Ament und Preyer geglaubt, in den erwähnten Ausdrucksweisen des Kindes eine Parallele zu der sprachwissenschaftlichen Hypothese vom „Gegensinn der Urworte" zu finden. Karl Abel stellte 1876 diese Hypothese auf, nach welcher in den primitiven Sprachen die Worte zugleich je eine bestimmte Bedeutung und ihren begrifflichen Gegensatz bezeichnet haben sollen. Spuren davon sollen sich in manchen einfachen Volkssprachen bis in die Gegenwart erhalten haben; so bedeutet z. B. im Chinesischen lun in Ordnung bringen und in Unordnung bringen, yé zufrieden sein und unzufrieden sein. Eine Analogie zu dieser Erscheinung soll in der kindlichen Sprache auftreten, wenn ein Kind warm und kalt mit demselben Worte bezeichnet. Ich brauche kaum zu bemerken, dass diese Parallele mit einer übrigens auch sprachgeschichtlich sehr anfechtbaren Hypothese wiederum ein ganz überflüssiger Erklärungsversuch ist, der seine Bedeutung verliert, sobald man den emotionellen Charakter der ersten kindlichen Worte beachtet.

Eine ähnliche Ausdrucksweise des Kindes, die ebenfalls oft zu falschen Erklärungen Anlass gegeben hat, pflegt in etwas späterer Zeit einzutreten. Der französische Sprachforscher Egger hat die Beobachtung gemacht, dass manche Kinder die logischen Korrelativa oder überhaupt die Glieder einer Beziehung nicht richtig benennen, sondern, wie Egger meint, verwechseln. So gebrauchen manche Kinder das Wort „leihen" für entlehnen, oder ein Kind sagt: „Ich bin heute sehr lieb", wenn es meint, du bist heute sehr lieb zu mir. Egger sieht darin ein Parallele zu manchen Ausdrücken der Volkssprachen und erinnert an das griechische „*daneizō* ich leihe" und „*daneizomai* ich entlehne", „*euergeteō* ich bin wohltätig" und „*euergetũmai* man tut mir Gutes" oder „ich empfange" (ähnlich *agnōs* und *agnōstos* und im Lateinischen *ignarus*

Digitized by Google

und *ignotus*). Egger meint nun, der Sprachgebrauch habe hier „einige der kindlichen Konfusionen" mit in die reife Sprache der Erwachsenen hinübergenommen (Egger, a. a. O., S. 44). Allein auch in diesen Fällen ist die Analogie der Volkssprache mit der Kindersprache sehr zweifelhaft! Nehmen wir einmal an, eine Nationalsprache habe für leihen und entlehnen dasselbe Wort, so wäre das so zu erklären, dass der beiden Tätigkeiten übergeordnete Begriff, etwa zu Jemandem in ein Anleiheverhältnis treten, bezeichnet würde, während die beiden Seiten dieses Anleiheverhältnisses, das Leihen und Entleihen, nicht benannt werden. Beim Kinde müsste die scheinbar gleiche Bezeichnungsweise notwendig anders gedeutet werden. Kinder verharren mit ihrem Denken jahrelang ganz in den konkreten Wahrnehmungsvorstellungen. Diese durchaus konkrete Vorstellungsweise des Kindes und seine mangelhafte Analyse der einzelnen Wahrnehmungen bedingt vielmehr, dass es jene ganze Situation, in welcher geliehen und entliehen wird, ohne Zergliederung ihrer beiden Seiten vorstellt, und diese wird von ihm benannt, nicht aber die Beziehungen auf den Leiher und den Entleiher. Für den Erwachsenen, der das Gemeinsame dieser beiden Tätigkeiten erfasst hat, enthält die Wortbedeutung den allgemeineren Begriff, das Kind benennt die unanalysierte konkrete Gesamtsituation. In beiden, dem Begriff und der Situationsvorstellung, sind das Leihen und Entlehnen enthalten, aber in jedem in ganz anderer Weise! Also auch diese vermeintliche Analogie zwischen Kindersprache und Nationalsprache trifft nicht zu.

Ich bin bei der emotionellen Sprachstufe des Kindes etwas länger stehen geblieben; es mag das dadurch gerechtfertigt sein, dass sie bei den bisherigen Nachforschungen ganz übersehen worden war. Erst wenn das Kind über sie hinauskommt, tritt seine Sprache in ihre volle Bedeutung ein: sie ist nicht mehr bloss „Ausdruck" seiner Wünsche und Begehrungen, sondern auch Organ der Mitteilung und Bezeichnung, im Dienste seiner zunehmenden Intelligenz, seiner Beobachtung, Unterscheidung, Vergleichung u. s. w. Seine Sprache wird jetzt intellektualisiert, sie ist nicht mehr Wunschsprache, sondern Verstandessprache.

Nunmehr entsteht jener Schein einer grossen Allgemeinheit des Wortsinns in der Kindersprache, der zu so vielen falschen

Digitized by Google

Annahmen geführt hat, die sämtlich ebenso viele Missdeutungen des kindlichen Sprechens sind. Die meisten Psychologen haben nämlich angenommen, dass das Kind zuerst Allgemeinvorstellungen und „Allgemeinbegriffe" habe, dass durch „Wortverallgemeinerung" (zu welcher die Armut an verfügbaren Bezeichnungen das Kind veranlasse) sich die anfänglichen „Urbegriffe" weiter verallgemeinern zu Bezeichnungen, die einen weiten Umfang verschiedenartigster Objekte unter sich befassen. Die Wortbedeutungen sollen dann nach und nach eingeschränkt werden, bis endlich der Sinn der Ausdrücke sich mit dem des Erwachsenen annähernd deckt. Beispiele für diese scheinbare „Allgemeinheit" der ersten kindlichen Worte habe ich vorhin angeführt; jetzt will ich durch genaue Zergliederung einzelner besonders charakteristischer Beobachtungen zu zeigen suchen, dass die ganze obige Auffassung unzutreffend ist, dass sie nicht nur den Sinn der ersten Worte des Kindes falsch auffasst, sondern dass sie auch der ganzen kindlichen Sprachentwicklung einen logisch-begrifflichen Charakter beilegt, den sie nimmermehr haben kann. Die erste Bedeutung jedes kindlichen Wortes muss vielmehr eine konkrete Individualvorstellung sein, indem das Individuum, der Gegenstand oder die Situation benannt wird, bei deren (dessen) Wahrnehmung das Wort erworben wurde, und die Weiterentwicklung des Wortsinns ist im Wesentlichen eine Aufnahme neu entdeckter Teilwahrnehmungen in die Bezeichnung, die durch die schärfere Erfassung der Objekte oder Vorgänge der Umgebung veranlasst wird. Die Bezeichnung gilt dann wiederum zunächst nur jenen Teilwahrnehmungen, die in den Gesichtskreis des Kindes fallen, und da diese an vielen Dingen wiederkehren, entsteht der Schein einer Allgemeinheit des Wortes. Nehmen wir ein Beispiel, das Romanes mitteilt. Ein Kind sah eine Ente auf dem Wasser und nannte diese kuak; das ist eine onomatopoetische Bezeichnung der Gesamtwahrnehmung. Von da an nannte es alle fliegenden Wesen kuak: die Vögel, Insekten, insbesondere die Stubenfliegen, ferner aber auch alle Flüssigkeiten, das Wasser und den Wein; endlich, als ihm einmal ein Sous gezeigt wurde, nannte es auch diesen kuak, weil der Anblick des Adlers die gewohnte Benennung hervorlockt, und von da an hiessen auch alle Münzen kuak. Kuak bezeichnet also schliesslich so verschiedene Dinge, wie die

Digitized by Google

Fliege, den Wein und die Münze. Ist dies nun eine fortschreitende „Wortverallgemeinerung", die von einem schon von Hause aus „allgemeinen" Wortbegriff ausgeht? Auf den ersten Anschein trifft diese Deutung zu, sie verschwindet sofort, wenn man den Vorgang genauer zergliedert; dann zeigt sich vielmehr, dass der Wortsinn des kuak ein völlig konkreter ist! Das Kind gewann dieses Wort beim Anblick der Ente auf dem Wasser, es benennt damit Flüssigkeiten und fliegende Wesen; was liegt also näher als die Auffassung, dass bei der Wortgewinnung nur zwei Bestandteile des bezeichneten Wahrnehmungskomplexes erfasst wurden: Flüssigkeit und geflügelt? Diese sind mit dem Worte kuak assoziiert worden. Überall nun, wo diese Teilwahrnehmungen in ähnlicher Weise wiederkehren, reproduzieren sie die Benennung kuak. Auch hier braucht von einem bewussten Erfassen der Ähnlichkeiten (Wein: Wasser, Fliege: Vogel) nichts vorhanden zu sein. Das der Psychologie wohl bekannte Gesetz der Reproduktion der gleichen Vorstellung (in unserem Falle des Wortes kuak) durch ähnliche Wahrnehmungen genügt vollkommen, um die Reproduktion des Wortes bei Anlässen zu erklären, die so wenig Ähnlichkeit haben wie Fliege und Vogel. Der Sinn des Wortes ist also ein ganz konkreter, er enthält nur die beiden Teilwahrnehmungen: geflügeltes Wesen und Flüssigkeit. Wenn dann weiter das Wort auf die Münzen ausgedehnt wird, so ist auch das nicht etwa „begriffliche Verallgemeinerung", sondern die den Psychologen geläufige assoziative Übertragung. Die Münze tritt zugleich mit dem Adler, der kuak genannt wird, in den Blickpunkt des Bewusstseins; daher dehnt sich die Assoziation des Adlers mit kuak auf die simultan wahrgenommene Münze aus, und kann nun auch von dem Anblick einer Münze her das kuak reproduziert werden.

Noch ein weiteres, sehr charakteristisches Beispiel möge meine Auffassung erläutern. Ed. Schulte berichtet von einem Knaben von $1^3/_4$ Jahren, der einen hölzernen Ziegenbock besass und diesen „ass" nannte. „Ass" war ursprünglich ein Freudenruf des Kindes, beim Anblick des Ziegenbockes ausgestossen, der sich dann zum Namen für dieses Spielzeug verdichtete. Der Ziegenbock lief auf Rädern und hatte ein rauhes Fell. Nunmehr wurde „ass" zum Namen für alles, was sich fortbewegte, für Tiere, für die

Digitized by Google

eigene Schwester, aber auch für alles, was eine rauhe Oberfläche hatte, und als dem Kinde einmal ein Filzhut (huta) gezeigt wurde, benannte es diesen mit „huta ass". Hier sieht man deutlich, dass das Wort „ass" zwei Teilwahrnehmungen enthält, „rauh" und „beweglich"; überall wo diese wiederkehren, wird durch sie das Wort reproduziert. Auf diese „Merkmale", richtiger Teilwahrnehmungen[1]), wird das Wort bezogen, nicht aber auf die zahlreichen verschiedenartigen Gegenstände, an denen sie vorkommen. Auch diese Wortbedeutung ist daher eine konkrete, jene weitere „Allgemeinheit", nach der es die heterogensten Dinge unter sich befassen soll, besteht gar nicht. Wenn man diesen Sinn der ersten kindlichen Worte beachtet und die Art ihrer Verwendung im Sinne des Kindes, so lässt sich nicht nur der Schein der fortschreitenden Verallgemeinerung abweisen, sondern auch manche andere falsche Deutung, welche die Kindersprache erfahren hat. Mauthner hat die wunderliche Behauptung aufgestellt, die ersten Worte des Kindes seien Metaphern; wenn Gegenstände mit demselben Worte bezeichnet werden, welche nur in einer ganz bestimmten Beziehung eine Ähnlichkeit besitzen bei übrigens grosser Verschiedenheit, so sei die kindliche Sprache hierin der dichterischen gleich. Die Bezeichnungen des Kindes sind nach Mauthner sinnbildlich zu verstehen. Ein von ihm beobachtetes Kind nannte seine Tochter „deta". Dieser Name, der anfangs Eigenname war, wurde später auf alles übertragen, was zur Familie gehörte. „Das Kind sprach falsch vom Standpunkt des Schulmeisters, aber es vollzog sich in ihm einfach der regelmässige Übergang vom Eigennamen zum Gattungsnamen. Derselbe Vorgang führt zum falschen Sprechen, wenn das Kind jeden bärtigen Menschen auf der Strasse mit Papa anruft. Unaufmerksame Mütter meinen dann, es verwechsle den fremden Herrn mit seinem Papa (?). Das Kind aber dichtete bloss. Es erfand sich eine Metapher; ebenso nennt man es falsch, wenn das Kind das Wort „Hut" gelernt hat, und nun die Haube der Grossmutter einen Hut nennt. Ein Schriftsteller oder das Volk, wenn es die Wolke auf einem Berggipfel seine Kappe nennt, wird gelobt. Die Metapher ist da

[1]) Es ist in diesen Fällen nicht richtig, von „Merkmalen" zu reden, da wir unter „Merkmalen" logisch bearbeitete Begriffsinhalte zu verstehen pflegen.

Digitized by Google

und dort die gleiche" (Mauthner II, S. 280). Eine falschere Erklärung der ersten Wortbedeutung des Kindes als diese ist wohl kaum möglich! Was zunächst die kindliche Sprechweise total von der poetischen und metaphorischen verschieden macht, ist dies, dass die letztere die Kenntnis der Verschiedenheit von eigentlicher und bildlicher Bezeichnung eines Objektes voraussetzt, welche dem Kinde gänzlich fehlt. Sodann verbieten die Tatsachen diese Auffassung. Tatsache ist, dass alle Kinder erst sehr spät zugänglich werden für metaphorische und bildliche Ausdrucksweise. Alle Kinder nehmen anfangs die Metaphern wörtlich, selbst die allereinfachsten, und es gehört schon eine gewisse geistige Reife dazu, damit sie überhaupt begreifen, was bildliche Ausdrücke sind und sein sollen. Lindners Knabe verstand erst im 34. Monat eine Metapher, nachdem er sie früher fast immer missverstanden d. h. wörtlich genommen hatte. Im 31. Monat sprach er selbst zum ersten Male in metaphorischer Form (vergl. Lindner, S. 78, 90 und 103). Es ist ferner jedem, der einmal Kinder beobachtet hat, bekannt, dass in der Kinderstube nicht selten die wunderlichsten Missverständnisse entstehen, weil Kinder metaphorische Ausdrücke wörtlich nehmen, und die Kindersprache selbst die Dinge so unbildlich als möglich bezeichnet. Selbst gegenüber dem sechs- und siebenjährigen Schulkinde gilt noch immer die Regel, dass nichts gefährlicher ist, als zu ihm in Metaphern zu sprechen, und dass seine eigene Sprache, abgesehen von seltenen Ausnahmen, ganz frei von symbolischer Bezeichnung ist. Und dabei sollte das zwei- bis dreijährige Kind gewissermassen normalerweise sich symbolisch und metaphorisch ausdrücken. Ich würde diese gänzlich verfehlte Hypothese Mauthners überhaupt nicht erwähnt haben, wenn sein Werk über die Sprache nicht in so hohem Masse überschätzt würde.

Nun ist aber eine wichtige Tatsache aus diesen Beobachtungen zu entnehmen. Wir sehen nämlich, dass dem Kinde anfangs jedes Gefühl dafür fehlt, dass mit einem Worte nur Gegenstände der gleichen Art bezeichnet werden dürfen, genauer gesprochen, dass die unter einem Wort zusammengefassten Inhalte einen begrifflichen Zusammenhang bilden müssen. Das Kind nimmt in dieselbe Wortbedeutung so heterogene Eigenschaften der Dinge auf wie beweglich und rauh oder fliessend und fliegend. Das zeigt nun

Digitized by Google

die völlig unlogische, richtiger nicht-logische Natur der ersten kindlichen Wortbedeutungen, sie haben mit den späteren Begriffen des Erwachsenen noch nichts gemein.

Zugleich ist mit dieser Tatsache der Hinweis darauf gegeben, welche psychischen Leistungen nun beim Kinde in Kraft treten müssen, wenn es zu der begrifflich korrekten Sprache des Erwachsenen gelangen will, wobei wir natürlich davon absehen können, dass die begriffliche Korrektheit der meisten Wortbedeutungen des Erwachsenen auch keine tadellose ist. Das Kind muss offenbar zunächst lernen, dass es nicht-zusammenhängende Eigenschaften oder Teile oder Gegenstände etc. nicht mit dem gleichen Worte benennen darf. Daher sehen wir, dass die Weiterentwicklung der ersten Wortbedeutungen hauptsächlich durch zwei verschiedene Prozesse zustande kommt: einerseits bereichert die zunehmende Genauigkeit der Wahrnehmungen den Wortinhalt, andrerseits scheidet das Kind beständig Teilvorvorstellungen aus, die dem Wortsinn der Erwachsenen zuwiderlaufen und von diesen korrigiert werden. Dazu kommen aber bald weitere Prozesse seiner geistigen Entwicklung, durch die es ganz neue Wortbedeutungen erhält. Alles, was wir bisher beschrieben haben, bezieht sich auf den Erwerb konkreter Wortinhalte. Das Kind verharrt nachweislich in einem „Konkretismus“; sobald aber die Analyse der Wahrnehmungsobjekte weitere Fortschritte macht, stellen sich auch die Hervorhebungen besonderer Teilwahrnehmungen durch die Aufmerksamkeit und die vergleichende Tätigkeit des Kindes ein, und nun gewinnt es die ersten Anfänge „abstrahierter“ Merkmale, d. h. solcher Teilvorstellungen, die aus dem ursprünglichen Zusammenhang losgelöst und besonders vorgestellt sind, und die nun nicht mehr für sich bezeichnet werden, sondern die als stellvertretende Merkmale andere Objekte, an denen sie vorkommen, repräsentieren können. Damit beginnt der begriffliche Charakter der Worte sich anzubahnen. Es mag noch erwähnt werden, dass auch jener Konkretismus des Kindes eigentümliche Wortbildungen hervortreibt, indem manche Kinder eine Zeit lang abstrakte Bezeichnungen geflissentlich vermeiden. Ein englisches Kind sah das Bild eines ältlich aussehenden anderen Kindes und nannte es „baby man“ (Mann-Kind). Romanes Tochter bezeichnete ein Mutterschaf als

Digitized by Google

„mama bäh“ und sein Junges als „Ilda bäh“, nachdem sie für ihren Bruder den Namen „Ilda“ gebildet hatte. Sully berichtet von einem Kinde, das eine kleine Münze als „baby dollar“ (Kind-Dollar) bezeichnete.

Diese Vorherrschaft konkreter Vorstellungen hält sich übrigens (nach den Experimenten von Ziehen) bis in das eigentliche Knaben- und Mädchenalter hinein. Ziehen fand sie noch bei 8—14-jährigen Schulknaben, und zwar gerade bei den intelligenteren Kindern in ausgeprägtester Weise.

Die weiteren Fortschritte, die nun die kindlichen Wortinhalte unter dem Einfluss seiner sich allmählich vervollkommnenden Intelligenz machen, sind uns leider sozusagen ganz unbekannt, wie denn überhaupt das kindliche Seelenleben um so weniger untersucht worden ist, je mehr es in die Periode selbständiger Entfaltung eintritt. Wir wissen nur, dass einerseits komplizierte Prozesse von Worterweiterung und Verengerung sich beständig durchkreuzen und dass die Entwicklung der inneren Sprachform dabei in mannigfaltiger Weise auf die äussere zurückwirkt. Auf jene Prozesse gehe ich nicht mehr näher ein, weil sie noch durch zu wenig Beobachtungen klargestellt sind, und eine systematische Untersuchung derselben ganz fehlt; auf diese Rückwirkungen des Bedeutungswandels auf die äussere Wortzusammensetzung werfe ich noch einen Blick. Viele Kinder drücken im Verlauf des ersten Lebensjahres sozusagen jeden neuen Erwerb an Wortbedeutung auch in der Sprache aus. Ganz besonders mittels der Zusammensetzung bisher verwendeter Worte; so bedeutet z. B. „huta ass“ bei dem erwähnten Kinde „Filzhut“. Ein anderes Kind benannte alle Münzen Pfennig oder Fünfer; als es gelernt hatte, die Kupfer- und Silbermünzen zu unterscheiden, hiessen diese „weisser Pfennig“ (Ament). Manche Kinder bilden nach Analogie ihnen bekannter Worte neue, „messen“ statt „mit dem Messer schneiden“ (beabsichtigt war wohl „messern“), „schiffern“ statt „im Schiffchen fahren“ u. s. w. Ein von Agathon Keber beobachtetes Kind bildete „Unterblatte“ für Oblate, „Herrdecanerstuhl“ statt Amerikanerstuhl, weil sich jemand darauf setzte, der Herr Dekan angeredet wurde. Diese Neigung der Kinder, ihre Fortschritte in der Bereicherung des Wortsinns durch Neubildungen auszudrücken, erhält sich oft recht lange. So nannte sich ein französischer

Digitized by Google

Knabe, der Schnecken getötet hatte, einen „limacier“ nach Analogie von „voiturier“ von „voiture“ (Compayré). Lindners Sohn bildete „Pinseljunge“ für einen kleinen Stubenmalergehülfen, „Schiessmänner“ für die Infanteristen unter seinen Zinnsoldaten, „Säbelmänner“ für die Offiziere, ferner „Streichmänner“ für die Maler, die das Haus anstrichen. „Mausetrocken“ wird nach Analogie von mausetot, „sorrified“ nach dem Muster von „horrified“ gebildet; „déproche-toi“ wird für „éloigne-toi“ und „unparcel“ für „to open a parcel“ gebraucht. Ein italienisches Mädchen sprach „è prendilo, è bevilo, è mangialo“ für etwas, das es trinken oder essen wollte, da es fälschlich die Aufforderung der Mutter „prendilo, bevilo, mangialo“ für den Namen des zu Nehmenden etc. gehalten hatte[1]). Wenn Kinder mehrere Sprachen zugleich erlernen müssen, konstruieren sie nicht selten die seltsamsten Wortungeheuer und kombinieren ganze Satzteile der verschiedenen Sprachen miteinander. (Interessante Beispiele bei Rzesnitzek, Zur Frage der psychischen Entwicklung der Kindersprache. Breslau 1899.) Das öfter erwähnte Kind von Karl Stumpf erging sich in massenhaften Bildungen ähnlicher Worte.

Alle diese Anfänge einer Eigensprache des Kindes verschwinden wieder, weil der Erwachsene sie korrigiert. Das sind die äusseren Kennzeichen jener komplizierten inneren Vorgänge, in denen sich langsam die Heranbildung der normalen Wortbedeutungen ankündigt — Vorgänge, die sich, wie schon bemerkt, leider unserer Kenntnis noch fast ganz entziehen.

Am leichtesten lassen sich noch die treibenden Motive nachweisen, welche das Kind veranlassen, über die elementaren, ihm eigenartigen Wortbedeutungen hinauszugehen. Solcher Motive scheinen hauptsächlich drei wirksam zu sein, die fortschreitenden Kenntnisse und Erkenntnisse des Kindes selbst; die Wortbedeutungen des Erwachsenen, die ihm wie eine feste Norm gegenübertreten, an der es lernen kann, was in den Sinn eines Wortes eingehen darf und was nicht; endlich der Zwang des Lebens, die Verwechslungen, Missverständnisse, die unrichtige Erfüllung seiner Wünsche u. a. m.

---

[1]) P. Lombroso, Saggi di psicologia del bambino, Seite 12. Zitiert nach Rzesnitzek.

Digitized by Google

Es wäre leicht, Konstruktionen der vermutlichen Fortschritte der inneren Sprachform des Kindes zu entwerfen; ich verzichte darauf und gehe noch mit einigen Worten auf die Entwicklung des Satzes beim Kinde ein.

Die Satzentwicklung
(grammatische Entwicklung der Kindersprache).

Es fehlt uns bis jetzt noch ein genügendes Beobachtungsmaterial, um in den eigentlichen Werdegang des Sprechens in Sätzen Einblick zu gewinnen, doch lassen sich die Hauptstadien der Entwicklung auch hier angeben.

Die Satzbildung beginnt, wie jetzt übereinstimmend angenommen wird, mit den sog. „Satzwörtern", d. h. mit einzelnen Wörtern, welche für das Kind die Bedeutung von Sätzen haben. Das ist ein sehr merkwürdiges Faktum. Die ersten Sätze spricht also das Kind in der Form aus, dass ein ganzer Satz durch ein einziges Wort bezeichnet wird. Es scheint, dass Romanes zuerst auf diese Tatsache aufmerksam gemacht hat. Theodor Waitz hat mit Recht behauptet, die Einheit der Sprache ist nicht das Wort, sondern der Satz. Ich möchte noch einen Schritt weiter gehen. Ich bemerkte früher, dass die ersten Worte des Kindes überhaupt nicht einen einzelnen Gegenstand oder Vorgang bezeichnen, sondern dass sie in der Regel einen Wunsch, ein Begehren oder eine Gemütsstimmung ausdrücken, d. h. also jedenfalls etwas ausdrücken, was der Erwachsene mit einem Satze bezeichnen würde. Daraus geht hervor, dass alle ersten Wörter des Kindes Satzwörter sein müssen und erst durch eine Einschränkung dieser ursprünglichen Funktion und durch eine Intellektualisierung entsteht die eigentliche Wortfunktion, bei welcher mit dem Worte ein Gegenstand oder Vorgang bezeichnet wird. Aus der Satzfunktion des Wortes entwickelt sich daher erst die Wortfunktion. Die Natur ist hier einmal wieder paradox. Man sollte vermuten zuerst Wörter, dann Sätze. Einige Beispiele für die sog. Satzwörter mögen das erläutern. Wenn Preyers Knabe Axel das Wort tul sprach, so konnte das heissen 1) Mein Stuhl fehlt; 2) mein Stuhl ist zerbrochen; 3) ich möchte auf den Stuhl gehoben werden; 4) hier ist mein Stuhl u. s. w. Oder ein anderes Kind

Digitized by Google

spricht das Wort Garten und meint damit, „ich möchte in den Garten gehen“; ein Kind Steinthals sagte bellt, wenn es sagen wollte, „der Hund bellt“; oder Preyers Knabe sagte, wie man häufig von Kindern hört, heiss. Es sollte bedeuten, „das Getränk ist zu heiss“; oder Aments Luise sagte bav, das sollte heissen: „meine Kinderwärterin ist brav“; dasselbe Kind sprach das Wort mid, wenn es ausdrücken wollte: „ich will mitgehen“. Ein Kind, das ich selbst beobachtete (L. D.), rief fall, wenn es sagen wollte: „ich bin gefallen“, oder ball statt: „ich will mit dem Ball spielen“.

Diese Satzwörter werden sehr bald verdrängt durch die ersten Anfänge einer wirklichen Satzbildung. Diese tritt, wie es scheint, immer in der Form ein, dass zwei oder mehrere Hauptwörter einfach aneinander gereiht werden ohne jede Verbindung und ohne jede grammatische Flexion. Man muss sich aber hüten, hierin nun durch eine allzu schematische Auffassung ein Subjekt, ein Prädikat, ein Objekt und dergleichen aufsuchen zu wollen. Diese grammatischen Kategorien sind vielmehr in der Zeit der ersten Satzbildung noch gar nicht ausgebildet. Tracy berichtet von einem Satz, der schon im 12. Monat gesprochen wurde. Ein Kind rief „papa, mama“; das sollte eine Erzählung sein und ausdrücken: „Papa brachte mich zur Mama“. Die meisten Anfänge zur Satzbildung treten erst viel später hervor.

Nur in einzelnen Fällen verursachen lebhafte Affekte des Kindes ein Hervorstossen kurzer Sätze, wie überhaupt die Affektsprache der normalen Entwickelung vielfach weit vorausgreift. Daher sind auch die ersten Sätze vielfach Wunschsätze. So berichtet Tracy von einem ebenfalls sehr früh beobachteten Satze: I want my papa! (Ich möchte meinen Vater sehen.) Ebenso gelingen nach Tracy manche Fragen schon sehr früh, wahrscheinlich weil sie ein Begehren ausdrücken, z. B.: „wheres pussy?“ (Wo ist die Katze?). Vollständiger und deutlicher sehen wir die Satzbildung durch Aneinanderreihung in andern Fällen. Steinthals Kind sprach als einen seiner ersten Sätze: „papa hut“ (der Papa hat den Hut aufgesetzt) und ein anderes Mal: „dat huhn“ (da ist ein Soldat auf dem Pferd). Preyers Axel sprach als ersten Satz: „heim mimi“ (ich möchte heimgehen und Milch trinken) und bald darauf: „papa mimi“ (Papa hat die Milch verschüttet).

Ein weiterer Fortschritt bahnt sich damit an, dass längere

Digitized by Google

Sätze durch Aneinanderreihung koordinierter Worte aufgebaut werden, die sich zuweilen zu ganzen Erzählungen steigern, ohne dass eine Konjugation oder Deklination oder irgend ein grammatisches Gefüge hervortritt. Lindners Knabe erzählte im 26. Monat: „fallen tul bein Anna ans". (Hans ist an das Bein des Stuhls gefallen, auf dem die Anna sass.) Es ist vielleicht kein Zufall, dass hiebei das Wort fallen an erster Stelle steht; denn auf dem Ereignis des Fallens haftet das Interesse des Kindes, und man hat wohl die Regel aufstellen wollen, dass das Wort des grössten Interesses in diesen ersten Satzbildungen des Kindes immer vorausgehe. Allein diese Beobachtung trifft keineswegs für alle Fälle zu. Ähnliche grössere Erzählungen berichten andre Beobachter. Sigismunds Knabe erzählte im 20. Monat: „atten beene titten bach eine puff anna" (Wir waren im Garten, haben Beeren und Kirschen gegessen, in den Bach Steine geworfen und sind der Anna begegnet). Preyers Axel bildete folgenden merkwürdigen Satz: „mimi atta teppa papa oi" (Die Milch wurde auf den Teppich geschüttet, Papa sagte pfui!). C. Stumpfs Knabe bildete in seiner Sondersprache zahlreiche Sätze durch einfache Aneinanderreihung der selbstgeschaffenen Worte. (C. Stumpf a. a. O. S. 16 ff.)

Wir müssten nun zunächst wissen, wie die Ausbildung der einzelnen grammatischen Formen vor sich geht; hierüber haben die umfangreichen statistischen Untersuchungen der Amerikaner wenigstens einige Aufklärungen geschaffen. Amerikanische Psychologen und Sprachforscher haben sich bemüht, Vokabularien von Kindern anzulegen, in welchen die einzelnen Worte kategorienweise eingetragen wurden. Hieraus lässt sich dann der Prozentsatz der Nomina, Verba, Adverbia u. a. m. berechnen. Diese Art der Statistik ergänzte in sehr willkommener Weise Harlow Gale, indem er in Gemeinschaft mit seiner Frau seine drei Kinder $2^1/_2$ Jahre lang täglich überwachte und nicht nur über jedes neu auftretende Wort Protokoll führte, sondern auch die Gespräche ganzer Tage Wort für Wort nachschrieb. Hierdurch wird, wie ich schon früher erwähnte, die Statistik der vorhandenen Worte durch eine Gebrauchsstatistik ergänzt. Ich möchte sogleich an einem Beispiele klar machen, wie wichtig diese Ergänzung ist. Alle Kinder haben nach der Statistik der vorhandenen Worte nur sehr wenig Interjektionen, oft nur 2—3 % oder noch weniger, obwohl sie alle

Digitized by Google

sehr viel in Interjektionen sprechen. Das erklärt sich daraus, dass sie oft eine einzige Interjektion besitzen, z. B. den beliebten Ausruf „hei"! Dieser wird nun ausserordentlich oft gebraucht. Ferner dienen auch Substantiva oder Verba, die lebhaft hervorgestossen werden, als Ersatz für Interjektionen.

Ich versuche nun diese Statistik der Vokabularien zu verwerten und komme dabei in mancher Hinsicht zu Ergebnissen, die von denen der amerikanischen Psychologen selbst abweichen. Im allgemeinen ergibt sich für das erste und zweite Lebensjahr des Kindes ein beträchtliches Überwiegen der Substantiva und Verba über alle andern Wörter; namentlich ist es auffallend, wie sehr die Adjektiva zurücktreten und zwar auch im Gebrauch, nicht nur in der absoluten Zahl der vorhandenen Adjektiva. Wie ist diese Erscheinung zu erklären? Sie bestätigt, was ich schon früher einmal erwähnte, dass die Kinder zuerst das Ganze beobachten, das ganze Objekt oder den gesamten Vorgang, nicht die Teile. Aus dem Ganzen gewinnt das Kind erst durch Analyse und Abstraktion die Teile und Eigenschaften. Die Kenntnis der Teile und Eigenschaften der Dinge oder der einzelnen Zeitstadien eines Vorgangs oder einer Handlung zeigt schon einen gewissen geistigen Fortschritt an. Das ist der Grund, weshalb Eigenschaftswörter so sehr zurücktreten gegenüber Haupt- und Zeitwörtern.

Einige Zahlen mögen diese Behauptung erläutern. Nach John Dewey hatte ein neunzehn Monate alter Knabe im ganzen 115 Wörter. Von diesen waren 60 % Substantiva, 20 % Verba, aber nur 11 % Adjektiva. Daneben besass er 4 Adverbia und 6 Interjektionen. Es fehlten also in seinem Wortschatz gänzlich die Konjunktionen, Präpositionen und Pronomina, während er im ganzen schon 115 Worte besass. Die übrigen Zahlen geben immer wieder dasselbe Bild. Die Vokabularien von Tracy wurden an 20 Kindern gesammelt, die zusammen über 5400 Worte verfügten. Sie erstrecken sich von den ersten Sprachanfängen bis zum 30. Monat. Nimmt man die Durchschnittszahlen dieser 20 Kinder, so besassen sie 60 % Nomina, 20 % Verba, aber nur 9 % Adjektiva, 5 % Adverbia, 2 % Pronomina, 1,7 % Interjektionen und nur 0,3 % Konjunktionen. Diese Statistik enthält nun noch manches sehr Auffallende. Wenn es auch leicht erklärlich ist, dass die Eigenschaftswörter anfangs so wenig gebraucht werden, so sollte man

Digitized by Google

doch erwarten, dass die Verba in einer relativ grössern Zahl vorkommen müssten. Denn es lässt sich nachweisen, dass Vorgänge, Ereignisse und Handlungen die Kinder weit mehr interessieren als ruhende Objekte und deren Eigenschaften. Aber dieses Rätsel löst sich, wenn man einerseits die Gebrauchsstatistik von Gale hinzufügt, und wenn man andrerseits eine analoge Statistik der prozentualen Verteilung der Wörter beim Erwachsenen in Vergleich zieht. Nach der Gebrauchsstatistik von Gale dominieren in dem wirklichen Sprechen des Kindes die Verba in ganz enormer Weise über alle andern Wörter. Eines seiner Kinder sprach an einem Tage 372 Nomina, während es sich 1322 mal mittels der ihm verfügbaren Verba ausdrückte. Daraus sieht man, dass die Zeitwörter ausserordentlich viel öfter gebraucht werden als die Hauptwörter. Vergleichen wir nun noch die prozentuale Verteilung der Wörter beim Erwachsenen. Diese führte zuerst Kirkpatrik aus. Nach seinen Angaben gebraucht der gebildete Amerikaner 60 % Nomina, also genau soviel wie das Kind, aber nur 11 % Verba, d. h. beinahe die Hälfte wie das Kind. Auch das beweist wiederum, wie sehr die Vorgänge und Tätigkeiten in dem Interesse des Kindes vorherrschen. Dagegen gebraucht der Erwachsene 22 % Adjektiva gegenüber 9 % beim Kinde. Der Erwachsene benennt also eine weit grössere Fülle von Eigenschaften als das Kind. Ich habe aus meinen Druckschriften eine Statistik meiner eigenen Worte aufgestellt und beinahe dieselben Zahlen gefunden wie Kirkpatrik, mit dem Unterschiede, dass ich etwas mehr Verba gebrauche, nämlich annähernd 15 %.

Es sei nebenbei bemerkt, dass diese grammatische Statistik einige meiner frühern Ausführungen über den Charakter der ersten Wortbedeutungen des Kindes bestätigt. Die ersten Substantiva können offenbar gar keine Begriffe sein, weil sie Dingbezeichnungen ohne eine Kenntnis der Eigenschaften der Dinge sind. Alle diese „Dinge“ sind nichts anderes als wenig analysierte Gesamtkomplexe von Sinneswahrnehmungen, die erst die bescheidensten Spuren einer besondern Hervorhebung einzelner Teilwahrnehmungen zeigen, welche als die ersten Voraussetzungen der Abstraktion bezeichnet werden können. Der logisch unentwickelte Geist des Kindes zeigt sich ferner in dem Fehlen der Konjunktionen; der logische Sinn der Aneinanderreihung der Gedanken ist für das Kind immer nur

Digitized by Google

der eine, die Succession. Es fehlt ihm das Verständnis für Gegensätze, Einschränkungen u. s. w., daher überwiegt in der Aneinanderreihung der Sätze das und. Diese Eigentümlichkeit behält die kindliche Satzbildung noch sehr lange bei. Ament hat eine Anzahl Kinderbriefe veröffentlicht, welche die Aneinanderreihung der verschiedenartigsten Gedanken mit und in geradezu komischer Weise hervortreten lassen [1]).

Die Statistik der Amerikaner hat leider noch viele Mängel. Sie ist vor allen Dingen gewissermassen zu grammatisch und geht nicht genug auf den wirklichen Wortsinn des Kindes ein. Es ist aber sehr wahrscheinlich, dass alle Kinder anfangs die grammatischen Kategorien noch durchaus nicht richtig verwenden; sie bezeichnen mit ihren Substantiven bisweilen auch Vorgänge oder Eigenschaften oder Haupt- und Nennwörter, diese dienen dem blossen Zweck des Ausrufes u. dergl. m. Schon Tracy hat versucht, seine Tabellen in dieser Hinsicht zu ergänzen. Genauer noch haben Gale und Dewey die Schwierigkeit der Trennung der grammatischen Kategorien ins Auge gefasst. Dewey behauptet, dass die ersten Substantiva des Kindes mehr die grammatische Bedeutung von Interjektionen haben als von wirklichen Bezeichnungen, und man müsse in einer Statistik der Kindersprache nicht nur die Worte verzeichnen, sondern ihre wirkliche Bedeutung feststellen. Ohne diese Korrektur seien die Vokabularien nicht verwendbar. Es ist daher sehr wahrscheinlich, dass die echten Substantiva und Verba ebenso wie alle übrigen grammatischen Kategorien sich erst aus grammatischen Mischprodukten herausentwickeln, die weder das eine noch das andre sind.

Über die weitere grammatische Entwickelung der kindlichen Sprache sind wir noch nicht genügend unterrichtet; nur Folgendes lässt sich mit einiger Sicherheit behaupten. Die Deklination und Konjugation tritt vielleicht zuerst an einigen Beispielen hervor, die mechanisch den Personen der Umgebung nachgesprochen werden. Um die Wende des zweiten Lebensjahres beginnt dann die Flexion Fortschritte zu machen, und man hat wohl vermutet, dass dabei einzelne Musterbeispiele erlernt werden, an denen sich die Sprache heranbildet. Ebenso soll es mit der Entwickelung der

[1]) Ament a. a. O. S. 188.

Digitized by Google

Komparation stehen. Eggers Felix begann mit 28 Monaten zu konjugieren; seine Marthe zeigte mit zwei Jahren sieben Monaten die Anfänge einer Flexion der Verba mit Verwendung des persönlichen Fürwortes. Ich erwähnte schon früher, dass bei der Konjugation die schwachen Formen vielfach vorgezogen werden. Max Müller nannte deshalb die Kinder Sprachreiniger, die allmählich eine Anzahl unregelmässiger Formen eliminiert hätten (angeführt nach Rzesnitsek a. a. O. Seite 33). Manche Beobachter haben behauptet, dass die Pronomina von dem Kinde erst sehr spät erworben würde. Dem widerspricht jedoch Egger (a. a. O. Seite 46), sodass auch darin grosse individuelle Unterschiede vorzukommen scheinen. Als sichere Tatsache darf man wohl bezeichnen, dass die Kinder sich zuerst das Possessivum aneignen; dein und mein wird eher gesprochen als ich und ihr. Dies erklärt sich wohl am einfachsten daraus, dass die Personen der Umgebung dem Kinde gegenüber öfter die Worte mein und dein gebrauchen als ich und überhaupt als die Personalien; sodann aber kommt der starke natürliche Egoismus des Kindes als eine Mitursache für diese Erscheinung in Betracht. Dass die Kinder alles zu besitzen wünschen, äussert sich in der lebhaften Bevorzugung des Wortes mein. Ich beobachtete einmal ein Kind (L. D.) beim Spielen mit einer Anzahl anderer Kinder, die es bei dieser Gelegenheit kennen lernte. Dieses Spiel bestand darin, dass das mir bekannte Kind über die sämtlichen Spielsachen seiner Kameraden nach einander herfiel und sie alle mit dem lebhaft hervorgestossenen Worte mein in seinen Besitz nahm. Mein wurde geradezu als Bezeichnung für die einzelnen Sachen verwendet. Erst etwas später wird das Wort dein gebraucht und pflegt dann nicht selten irgend einen Gegenstand zu bezeichnen, wenn dieser als Besitz einer andern Person aufgefasst wird. Was die Konjunktion betrifft, so wissen wir nur mit Sicherheit, dass ihre Verwendung dem Kinde am schwierigsten ist, und dass lange Zeit das und bevorzugt wird.

Es läge nun sehr nahe, an diese Beobachtungen über die Entwicklung der Kindersprache manche pädagogische Folgerungen zu knüpfen. Wer wird z. B. nicht an das Fröbelsche Prinzip erinnert: was das Kind lernt, soll es auch mit den Händen ausführen, wenn man sieht, wieviel mehr die Kinder für Vorgänge und Tätigkeiten interessiert sind als für ruhende Dinge und deren

Digitized by Google

Eigenschaften. Vielleicht würde das Kind noch mehr Verba besitzen, wenn die Personen der Umgebung mit ihm in etwas anderer Weise sprächen. Der Erwachsene spricht dem Kinde, wie man jederzeit beobachten kann, weit mehr Substantiva als Verba vor. Er verhält sich dem Kinde gegenüber ähnlich, wie wir uns mit den Bewohnern eines fremden Landes verständigen, dessen Sprache wir nur mangelhaft beherrschen. Die Verständigung mit Hauptwörtern ist bequemer und führt schneller zum Ziel. Es liesse sich ferner noch mancherlei interessante Betrachtung anschliessen über die spätere Satzbildung des Kindes und ihre Eigentümlichkeiten; doch erscheinen die bisherigen Beobachtungen noch nicht genügend beglaubigt. Wir wissen nur, dass der kindliche Satz sich hauptsächlich in zweifacher Hinsicht weiter entwickelt, hinsichtlich der Auswahl der Worte und des Satzbaues. Die Wortauswahl ist anfangs eine sehr beschränkte und nicht immer glückliche; die Kinder bevorzugen gewisse Hülfswörter wie machen, tun, kriegen; sie verwenden häufiger seltene Ausdrücke und vermeiden nicht selten lange Zeit die allergewöhnlichsten Wörter der Umgangssprache; sie neigen einerseits zur Wortarmut, d. h. zu einer ermüdenden Wiederholung der gleichen Bezeichnungen, auf der andern Seite zum Pleonasmus, zur Häufung von Bezeichnungen für denselben Bewusstseinsinhalt. Der Satzbau scheint namentlich durch die Bildung der Nebensätze fortzuschreiten und durch das wachsende Verständnis für die Bedeutung der Konjunktionen. Anfangs werden nur Hauptsätze mit und aneinandergereiht; viele Kinder erlernen erst mit der beginnenden Schulzeit die Bildung einigermassen komplizierter Satzperioden.

Auf alles das können wir hier nicht mehr eingehen, weil ich konstruktive Betrachtungen vermeiden möchte, wo uns die Beobachtungen fehlen. Nur auf einen Punkt möchte ich noch hinweisen, der mehr allgemeiner Natur ist. Die wenigsten Menschen machen sich klar, welche Bedeutung im geistigen Leben des Kindes die Sprache hat. Man darf vielleicht behaupten, dass so ziemlich alle Erwachsenen, die sich nicht speziell mit der kindlichen Sprache beschäftigt haben, ihre Bedeutung unterschätzen. Das ganze geistige Leben des Kindes klammert sich gewissermassen an die Sprache an, von dem Zeitpunkt, in welchem sein ärmlicher Wortschatz zuerst die bezeichnenden und wünschenden

Digitized by Google

Gebärden verdrängt, bis es eine gewisse geistige Reife erlangt hat. Die Sprache gibt ihm die ersten festen Orientierungspunkte für das, was unter der verwirrenden Vielheit der äussern Eindrücke hervorgehoben und durch die Aufmerksamkeit betont werden kann, indem die Namen sich an bestimmte Teilwahrnehmungen knüpfen und bei einer Wiedererneuerung der gleichen oder ähnlicher Wahrnehmungen die Aufmerksamkeit wieder in derselben Richtung lenken können. Die Sprache wird dem Kinde das Mittel zur Fixierung der Ergebnisse seiner Analyse und Vergleichung für das Gedächtnis. Sie erleichtert, ja sie ermöglicht ihm vielfach erst selbständige Reproduktionen der Erinnerungsvorstellungen und die Bildung abstrakter Begriffe. Sprachliche Neubildungen markieren den Fortschritt seiner Vorstellungen; mit der Sprache nimmt es ferner von den Erwachsenen eine unermesslich grosse begriffliche Vorarbeit an; mit ihrer Aneignung wächst es geistig hinein in die gesamte Überlieferung der Kenntnisse und Erkenntnisse vorangegangener Generationen. Wir können uns daher nicht darüber wundern, dass jedes normale Kind in den ersten Lebensjahren eine eminente Energie zur Aneignung und Ausbildung der Sprache verbraucht. Gale hat sich nicht nur bemüht, die kindliche Sprache ganzer Tage aufzuzeichnen, sondern auch die Worte zu zählen und zu rubrizieren, die ein Kind an einem Tage gebrauchte. Aus diesen Zahlen sieht man, welches erstaunliche Mass von Energie das Kind auf sein Sprechen verwendet. Wenn man diese Kindergespräche, die Gale in aller Ausführlichkeit mitgeteilt hat, durchstudiert, so muss man es bewundern, mit welcher Ausdauer und Zähigkeit das Geschäft der ersten Erwerbung von Worten und die Einübung der Sprachwerkzeuge vom Kinde betrieben wird. Eines der Kinder Gales sprach am 182. Tage des dritten Jahres 9290 Worte. Ein Knabe sprach an seinem zweiten Geburtstage 10,507 Worte, darunter 751 verschiedene. Ebenso zeigt sich die Energie des kindlichen Sprechens in der Wiederholung einzelner bestimmter Worte, die reihenweise immer wiederkehren; so sprach z. B. ein Kind seinen Eigennamen, Sammy, 1057 mal an einem Tage, ferner das besonders beliebte Eigenschaftswort little 660 mal. Ferner die von Gale sog. aggressiven Wörter (deren Vorherrschaft Gale aus dem starken Egoismus des Kindes erklärt), J, me, my 970 mal u. s. w. Die Natur scheint

Digitized by Google

den kindlichen Organismus gerade nach dieser Seite hin mit besonderen Kraftvorräten und jedenfalls mit sehr starken vererbten Dispositionen ausgerüstet zu haben.

Sollten wir Erwachsenen nicht die Pflicht haben, dieser Riesenarbeit des Kindes etwas aufmerksamer entgegenzukommen? Wenn wir sehen, dass die Statistik der Sprachfehler bei den Kindern verschiedener Stände ein geradezu erschreckendes Bild von den enormen Differenzen in der kindlichen Sprachentwicklung gibt, und wenn man beobachten kann, dass diese Differenzen wahrscheinlich nur dadurch herbeigeführt werden, dass die einen Kinder der Vernachlässigung preisgegeben sind, während bei den andern die umgebenden Personen beständig auf die Sprache des Kindes einwirken, so erhellt daraus, wieviel der Erwachsene zu einer normalen sprachlichen Entwicklung des Kindes beitragen kann. Es kommt vor, dass intellektuell normal veranlagte Kinder bei ihrem Eintritt in die Volksschule (im sechsten Lebensjahr) den denkbar ärmlichsten Wortschatz besitzen und dazu eine grammatisch völlig fehlerhafte Sprache; dass erst durch den Sprach-Unterricht in der Schule, der in dieser Hinsicht eine ausserordentlich grosse Bedeutung hat, die erste Spur eines Gefühls für grammatische Richtigkeit bei ihnen entsteht, während wir andrerseits sehen, dass die Kinder solcher Eltern, die auf die Sprache ihrer Kinder achten, mit vier Jahren ihre sprachliche Entwicklung schon nahezu abschliessen. Diese Bemerkungen mögen als Hinweis darauf genügen, dass es nicht nur theoretische, sondern auch hohe praktische Interessen sind, die uns ein vorzeitiges Studium der kindlichen Sprache nahelegen.

Die sprachlichen Fehler des Kindes und ihre Behandlung.

Als einen kurzen Anhang zu den vorherigen Ausführungen möchte ich noch einige Bemerkungen über die am häufigsten vorkommenden Sprachfehler des Kindes und ihre zweckmässigste Behandlung hinzufügen. Zu diesem Zwecke werden wir den Begriff des kindlichen Sprachfehlers zunächst genauer festzustellen haben.

Preyer hat vorgeschlagen, bei solchen Fehlern der Kindersprache, welche durch die Entwicklung des Kindes selbst, richtiger gesagt, durch seine Unentwickeltheit bedingt sind, auch das

Digitized by Google

Wort Sprachfehler zu vermeiden und nur von Unvollkommenheiten der Sprache zu reden. Allein diese Ausdrucksweise ist nicht gut, denn unter dem Begriff Unvollkommenheiten könnte man sämtliche Eigentümlichkeiten der Kindersprache überhaupt verstehen. Von den normalen Unvollkommenheiten der Kindersprache kann man sehr wohl wieder besondere Sprachfehler scheiden, indem man unter ihnen teils solche Unvollkommenheiten versteht, die sich beim Kinde über die Zeit hinaus festsetzen, in der sie normalerweise auftreten, teils wirkliche Fehler in der Auffassung der gehörten Sprache und der Ausführung des Sprechens, die trotz aller physischen Unvollkommenheit des Kindes sehr wohl vermieden werden können und die daher keineswegs bei allen Kindern auftreten. Solche Fehler sind dann nicht normal, weil nicht durch die Entwicklung bedingt. Nehmen wir als Beispiel für das erstere das Stammeln. Ich erwähnte schon, dass jedes Kind eine zeitlang normalerweise stammelt, d. h. fehlerhaft ausspricht (es sagt z. B. appn statt Apfel u. s. w.). Trotzdem kann das Stammeln auch zum eigentlichen Sprachfehler werden, wenn ein Individuum über die gewöhnliche Zeit hinaus dabei beharrt, oder wenn Aussprachefehler sich bei einzelnen Worten festsetzen, während sie in der übrigen Sprache längst überwunden sind. Ein Beispiel für die Fehler der zweiten Art ist das Stottern. Kein Kind wird durch seine normale Entwicklung und seine Unvollkommenheit an und für sich zum Stottern gezwungen. Wir behalten also in diesem doppelten Sinne die Bezeichnung „Sprachfehler“ im Unterschiede von normalen sprachlichen Unvollkommenheiten des Kindes bei.

Über solche Erscheinungen wie die Sprachfehler pflegen wir uns nun zuerst zu orientieren durch eine Klassifikation derselben. Wir suchen verwandte Erscheinungen vergleichend zusammenzustellen und gewinnen dann in der Regel mehr als eine blosse Ordnung des Tatsachenmaterials; denn die genaue Beschreibung einer grössern Anzahl einzelner ähnlicher Fälle pflegt uns die Wiederkehr konstanter Ursachen zu verraten und lehrt uns, sie von den blossen zufälligen Nebenumständen zu scheiden. In dieser Erkenntnis haben sich die praktischen Mediziner schon lange um eine zweckmässige Klassifikation und Einteilung der beim Kinde vorherrschenden Sprachfehler bemüht.

Digitized by Google

Nach der gegenwärtig nahezu allgemein anerkannten Einteilung unterscheidet man vier Hauptfehler: Stammeln, Stottern, Poltern und Hörstummheit. Ich habe im Laufe der frühern Erörterungen schon alle diese Fehler gelegentlich erwähnt. Stammeln ist jeder Fehler der Aussprache; Stottern hat Kussmaul definiert als die zeitweilige Unfähigkeit, ein Wort oder eine Silbe zu beginnen; Poltern ist überhastetes Sprechen; Hörstummheit bezeichnet das Ausbleiben des aktiven Sprechens, während sich das Sprachverständnis normal oder nahezu normal entwickelt. Es ist nun eine höchst wichtige Tatsache, dass alle diese genannten Sprachfehler einer sehr einfachen Behandlung zugänglich sind. Gröbere Sprachfehler beseitigt man am besten durch oft wiederholtes ruhiges Vorsprechen. Gutzmann hat vorgeschlagen, man solle hiermit bisweilen einen einfachen Unterricht in den Anfängen der Phonetik verbinden, der durch Abbildungen unterstützt werden könne. Es kann in der Tat manchmal eine üble sprachliche Gewöhnung dadurch überwunden werden, dass man das Kind über die richtigen Mundstellungen und Sprechbewegungen instruiert und die korrekten Bewegungen systematisch einübt.

Von höchster Bedeutung für alle die genannten Sprachfehler ist aber die allgemeine psychische Behandlung des Kindes. Ich will versuchen, dies durch ein näheres Eingehen auf die einzelnen Sprachfehler des Kindes deutlich zu machen. Am meisten durch die Entwicklung des Kindes selbst bedingt ist das Stammeln, die fehlerhafte Aussprache (z. B. appn statt Apfel, bein statt Wein, nopf statt Knopf u. s. w.). Jedes Kind stammelt im Laufe des ersten und zweiten Jahres normalerweise; es fasst die gehörte Sprache nicht korrekt genug auf und hat noch nicht die erforderliche Herrschaft über seine Sprechbewegungen. Ein Fehler wird hieraus erst dann, wenn diese Unvollkommenheiten der Aussprache sich zu dauernden Gewohnheiten entwickeln. Aussprache-Fehler treten seltener bei Vokalen auf als bei Konsonanten. Nur das i und das u werden häufig durch andre Vokale (insbes. e und o) ersetzt. Von den Konsonanten bereiten f und w und insbesondere die korrekte Aussprache des s Schwierigkeiten.

Die meisten dieser Fehler können nun dadurch beseitigt werden, dass man dem Kinde einen einfachen Unterricht im richtigen Sprechen erteilt. Langsam und deutlich spricht man ihm

Digitized by Google

die rechte Aussprache vor und veranlasst es, öfter, mit lauter Stimme, zuerst langsam, dann allmählich mit normaler Sprechgeschwindigkeit das Gehörte nachzusprechen. Wenn das nicht ausreicht, empfiehlt sich, dass man das Kind über die rechten Stellungen und Bewegungen der Sprache belehrt, zur Not unter aktivem Eingreifen; eine Belehrung, die durch Vormachen und durch einfache Abbildungen unterstützt werden kann. Gutzmann hat in verschiedenen populären Schriften den Erwachsenen eine ausgezeichnete Anweisung zu solchen Belehrungen und Einübungen gegeben, auf die ich hier verweisen muss. (Vgl. Gutzmann, Des Kindes Sprache und Sprachfehler, Leipzig, Weber 1894 und desselben Verfassers Verwendung der Sprachphysiologie im ersten Leseunterricht. 1897.)

Was von der Behandlung des Stammelns gilt, trifft auch für viele Fälle des Stotterns zu. Auch das Stottern ist bei vielen, freilich durchaus nicht allen Individuen der psychischen Behandlung zugänglich. Wie ich schon bemerkte, lässt sich dieser Sprachfehler definieren als das zeitweilige Unvermögen, ein Wort oder eine Silbe zu beginnen. Er äussert sich daher als ein plötzliches Stocken der Sprache. Der Stotternde ringt vergebens nach der Fortsetzung seiner Rede. Dabei führt er sogenannte Spasmen oder krampfartige Bewegungen mit der Atem-, Stimm- oder Artikulationsmuskulatur aus, die sich auch äusserlich beobachten lassen, und die nicht selten von zwecklosen „Mitbewegungen" begleitet werden. Die Ursachen des Stotterns sind sehr mannigfaltige. Ich erwähne von ihnen hier wieder nur diejenigen, welche wir in der Sprache des gewöhnlichen Lebens als „psychisch bedingte" bezeichnen können[1]). Es ist zunächst ein Irrtum, dass Stottern durch hochgradige Dummheit verursacht sein müsse. Dummheit, Schwachsinn, Idiotie, Imbezillität können mit Stottern einhergehen, aber durchaus nicht jeder Stotterer ist geistig minderbegabt. Man beobachtet sogar, dass lebhafte und intelligente Kinder dem Stottern verfallen, weil sie durch ihre Lebhaftigkeit, durch die Masse ihrer Einfälle und Beobachtungen, die noch nicht

[1]) Streng genommen kann damit nur gesagt sein, dass wir die psychischen Antezedenzien der Erscheinung in diesen Fällen besser kennen als ihre physischen Korrelate.

Digitized by Google

durch eine hemmende Wirkung der Aufmerksamkeit im Zaume gehalten werden, zu zahlreiche Antriebe zum Sprechen erhalten. Es besteht bei vielen und gerade oft bei intelligenten Kindern ein Missverhältnis zwischen ihrer Sprechlust und Sprechgeschicklichkeit, in welchem nicht selten die Ursache oder eine Mitursache ihres Stotterns zu suchen ist (Gutzmann). Auch das Missverhältnis zwischen der Anzahl der verstandenen Worte, welche die Erwachsenen dem Kinde vorsprechen, und der von ihm gesprochenen Worte kann seine ruhige und geordnete Aussprache ungünstig beeinflussen. Wir sahen ja früher, in welchem Masse das blosse Sprachverständnis dem Sprechen vorauseilt. Es braucht kaum bemerkt zu werden, dass wie auf alle übrigen psychophysischen Betätigungen so auch auf das Stottern die Gewöhnung einen grossen Einfluss hat; in den ersten Anfängen ist es sehr viel leichter zu unterdrücken, als wenn es durch Gewöhnung eingewurzelt ist. Eine der allerwesentlichsten unter den psychischen Ursachen des Stotterns ist aber scheue Gemütsart und Neigung zu depressiven Gefühlszuständen bei Kindern, die noch schlimmer wird durch falsche Behandlung der natürlichen Schüchternheit. Sobald ein Kind die ersten Anfänge des Stotterns zeigt, läuft es Gefahr, das Ziel der Witze und des Spottes seiner Kameraden zu werden — bekanntlich sind die Knaben jederzeit bereit, die Fehler ihrer Altersgenossen zu belachen. Zu der Witzelei der Altersgenossen tritt dann nicht selten als ein schlimmer Bundesgenosse die ironische oder gar die einschüchternde Behandlung durch den Erwachsenen, durch Eltern und Lehrer. Nun entwickelt sich die typische „Wortangst“; sobald dem unglücklichen Stotterer sein Fehler zum Bewusstsein kommt, entsteht bei ihm ein angstvoller, unnatürlich gespannter Geisteszustand, der die geordnete Ausführung seiner Sprechbewegungen behindert. Der Stotterer befindet sich damit in einem circulus vitiosus; das Stottern bewirkt Schüchternheit und Wortangst, und diese wirkt wieder vermehrend auf das Stottern zurück. Bedrohung des Kindes ist daher geradezu ein Mittel, das Stottern zu steigern und zu befestigen. Hieraus ergeben sich die Regeln für die rechte Behandlung des Stotterers. Vor allem muss sein Selbstvertrauen geweckt, seine Schüchternheit beseitigt werden. Das Mittel dazu ist die Einübung des richtigen Sprechens. Denn in dem Masse, als dem Knaben seine

Digitized by Google

Sprechbewegungen gelingen, wächst das Vertrauen in seine Sprachkünste. Nicht selten vermag auch (insbesondere bei nervösen und schwächlichen Kindern) eine allgemeine Übung der Muskulatur, der Geschicklichkeit und Kraft der Bewegungen einen sehr wohltätigen indirekten Einfluss auf das Sprachvermögen zu gewinnen; doch das gehört schon nicht mehr in die psychische Behandlung.

Fast alles, was wir von der Behandlung des Stotterns ausgeführt haben, gilt auch von der Bekämpfung des an dritter Stelle erwähnten Sprachfehlers, des Polterns. Auch zum Poltern, d. h. dem überhasteten Sprechen, neigen ebenfalls nicht selten besonders intelligente Kinder; allerdings auch solche Individuen, denen ganz speziell die Energie der Konzentration abgeht. Man hat wohl von einer „normalen Ideenflucht" geistig geweckter Kinder gesprochen; es gibt Kinder, die förmlich der Spielball ihrer Einfälle und Beobachtungen und ihrer Phantasie werden. Erziehung und Kultur der Konzentration, der hemmenden und einschränkenden Wirkung, welche eine kräftig entwickelte Aufmerksamkeit auf das Wahrnehmen und Vorstellen hat, sind dann eines der besten Mittel zur Bekämpfung des Übels. Aber auch beim Poltern hat das Vorsprechen, Einüben, der Zwang zu langsamer „silbenweise deutlicher Aussprache" (Gutzmann) eine gute Wirkung.

Alle diese praktischen Massnahmen zur Bekämpfung der Sprachfehler des Kindes sind jedem Erzieher zugänglich. Jeder Erzieher ist dafür verantwortlich, dass die Sprache — der wichtigste Faktor in der allgemeinen geistigen Entwicklung des Kindes — vor Hemmungen und Missbildungen bewahrt bleibt.

Digitized by Google

Literatur-Verzeichnis.

Wilh. Ament, Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig 1889.

Wilh. Ament, Die Entwicklung der Pflanzenkenntnis beim Kinde und bei den Völkern. Berlin 1901.

Wilh. Ament, Begriff und Begriffe in der Kindersprache. Berlin 1902.

Baldwin, Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse. Deutsch von Ortmann. Berlin 1898.

Coën, Pathologie und Therapie der Sprachanomalien, 1886.

Compayré, Die Entwicklung der Kindesseele. Deutsch von Ufer. Altenburg 1900.

Dewey, The psychology of infant language. Psychol. Review, Vol. I, 1894.

Eber, Zur Kritik der Kinderpsychologie. Wundt, Philos. Stud. XII, 1896.

Egger, De l'intelligence et du langage chez les enfants. Paris 1887.

Gale, Psychological Studies I. July 1900.

Gutzmann, Des Kindes Sprache und Sprachfehler. Leipzig 1894.

Gutzmann, Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht. Berlin 1900.

Holden, On the vocabularies of children under two years of age. Trans. of the Am. Philol. Ass. 1877.

Humphrey, A contribution to infantile linguistics. Transact of the Am. Philol. Ass. 1880.

Kirkpatrik, how children learn to talk. Science Sept. 1891.

Alb. Liebmann, Sprachstörungen geistig zurückgebliebener Kinder. Berlin 1901.

Lindner, Aus dem Naturgarten der Kindersprache. Leipzig 1898.

Mauthner, Beiträge zu einer Kritik der Sprache. Stuttgart 1901.

K. C. Moore, The mental development of a child. Psychol. Review 1896. Suppl.

Oltuszewski, Die geistige und sprachliche Entwicklung des Kindes. Berlin 1891.

Oltuszewski, Psychologie und Philosophie der Sprache. Berlin 1901.

Perez, Les trois premières années de l'enfant. Paris 1892.

Perez, L'enfant de trois à sept ans. Paris 1886.

Preyer, Die Seele des Kindes. IV. Auflage. Leipzig 1895.

Rzesniczek, Zur Frage der psychischen Entwicklung der Kindersprache. Breslau 1899.

Romanes, Die geistige Entwicklung beim Menschen. Deutsche Ausgabe. Leipzig 1893.

Scheiblhuber, Der Sprachunterricht in der Volksschule. Leipzig 1893.

Schultze, Die Sprache des Kindes. Leipzig 1878.

Störring, Vorlesungen über Psychopathologie. Leipzig 1899.

Stumpf, Eigenartige sprachliche Entwicklung eines Kindes. Zeitschr. für päd. Psychologie. III. 6.

Tracy, The language of childhood. Am. Journal of psychology. VI. 1893.

Treitel, Über Aphasie im Kindesalter. Leipzig 1893.

Fr. Warner, The study of children. London 1897.

Wundt, Völkerpsychologie I. Leipzig 1900.

Digitized by Google

Digitized by Google

a9094655339

B89094655339A

This book may be kept

FOURTEEN DAYS

from last date stamped below. A fine of TWO CENTS will be charged for each day the book is kept over time.

15 Je'55

16 Je'55

Digitized by Google

89094655339

b89094655339a

Digitized by Google